

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Strategie učení se anglickému jazyku u žáků
2. stupně Základní školy Botičská a nižšího stupně gymnázia
Lauderových škol**

**English language learning strategies of students from the second stage
of basic school Základní škola Botičská and the lower stage
of multi-year general secondary school Lauderovy školy**

Bc. Vendula Novotná

Vedoucí práce: PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et. Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy, anglický jazyk – pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Strategie učení se anglickému jazyku u žáků 2. stupně Základní školy Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 26. 3. 2015

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. RNDr. Haně Voňkové, Ph.D. et. Ph.D. za její ochotu a přínosné rady při vedení této práce a Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za jeho pomoc při práci s evaluačním nástrojem. Dále učitelům a ostatním pracovníkům škol Základní školy Botičská a Lauderových škol, kteří mi pomohli se sběrem dat a svým rodičům za jejich podporu během celé práce.

ABSTRAKT:

Tato práce se zabývá používáním strategií učení se anglickému jazyku žáky 2. stupně Základní školy Botičská, Praha a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol, Praha. Pojednává o podpoře těchto strategií ze strany učitelů a představuje autoevaluační zprávy obou škol. V teoretické části vymezuje pojem autoevaluace ve školním prostředí, popisuje strategie učení se cizímu jazyku ve smyslu jejich významu, zařazení, aplikace v pedagogickém prostředí, a především jejich klasifikaci. Empirická část obsahuje výsledky autoevaluačních zpráv, jejich vzájemné porovnání, komparace v kontextu České republiky a na základě výsledků zpráv také doporučené postupy pro učitele do výuky. Práce je založena na dotazníku „Strategie učení se cizímu jazyku“, který vychází z původní anglické verze „Young learners’ Language Strategy Use Survey“ od A. D. Cohena a R. L. Oxfordové.

KLÍČOVÁ SLOVA:

autoevaluace, kompetence k učení, návrhy pro navazující postup, podpora strategií, strategie učení se cizímu jazyku

SUMMARY:

This work deals with the learners' use of English learning strategies of lower secondary school from Základní škola Botičská and Lauderovy školy, Prague. It discusses the teachers' support of these strategies and represents self-evaluation reports of both schools. The theoretical part defines the concept of self-evaluation in the school environment, describes the strategy of foreign language learning in terms of their importance, inclusion, application in teaching environment and especially their classifications. The practical part contains the results of the self-evaluation reports of Lauderovy školy and ZŠ Botičská, comparison of these results and comparison with the results of the Czech Republic. It also suggests possible follow-ups and recommendations for teachers that are established on the self-evaluations results. The work is based on a questionnaire "Strategy of foreign language learning", which is based on the original English version "Young learners' Language Strategy Use Survey" from A. D. Cohen and R. L. Oxford.

KEYWORDS:

self-evaluation, learning competence, follow-up suggestions for teaching, strategies support, foreign language learning strategies

Obsah

1	Úvod	8
2	Autoevaluace	10
3	Strategie učení se cizímu jazyku.....	14
3.1	Strategie vs. styly učení	14
3.2	Význam strategií učení se cizímu jazyku	15
3.3	Strategie učení se cizímu jazyku v pedagogickém prostředí	17
4	Klasifikace strategií učení se cizímu jazyku.....	19
4.1	Strategie v procesu učení se cizímu jazyku podle R. L. Oxfordové.....	20
4.1.1	Přímé strategie	20
4.1.2	Nepřímé strategie.....	25
4.2	Řečové dovednosti a jazykové prostředky podle Cohena a Weaverové	28
4.2.1	Strategie poslechu.....	29
4.2.2	Strategie čtení	31
4.2.3	Strategie psaní	32
4.2.4	Strategie mluvení.....	33
4.2.5	Strategie slovní zásoby	34
4.2.6	Strategie překladu	36
5	Popis výzkumného šetření	37
5.1	Výzkumné cíle	37
5.2	Popis výzkumného vzorku.....	38
5.2.1	Lauderovy školy	38
5.2.2	ZŠ Botičská	40
5.3	Vlastnosti dotazníku	41
5.4	Sběr dat	43
6	Prezentace výsledků, vyhodnocení dat	45
6.1	Použití strategií učení se cizímu jazyku žáky	46
6.1.1	Celková míra používání strategií a srovnání s výsledky ČR.....	47
6.1.2	Používání strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků. 48	
6.1.3	Používání strategií procvičování, recepce/produkce jazyka a kompenzačních strategií	50

6.1.4	Používání strategií podle jejich funkce v procesu učení.....	53
6.2	Podpora strategií učení se cizímu jazyku učiteli	53
6.2.1	Celková míra podpory strategií a srovnání s výsledky ČR	54
6.2.2	Podpora strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků....	55
6.2.3	Podpora strategií procvičování, recepce/produkce jazyka a kompenzačních strategií	56
6.2.4	Podpora strategií podle jejich funkce v procesu učení	60
6.3	Shrnutí výsledků	61
7	Doporučení pro školy a učitele	63
7.1	Proces výuky strategií.....	63
7.2	Doporučení do praxe	64
7.2.1	Poslech.....	65
7.2.2	Slovní zásoba.....	66
7.2.3	Mluvení.....	67
7.2.4	Čtení	67
7.2.5	Psaní	68
7.2.6	Překlad.....	69
8	Diskuse	71
9	Závěr	74
10	Seznam literatury	76
11	Seznam příloh	79

1 Úvod

Celý život se učíme novým věcem, ať už ve škole, v zaměstnání nebo v běžném životě. Novým informacím může každý porozumět odlišným způsobem a také si je může zapamatovat nebo zapomenout v různém časovém intervalu. Zpracování těchto nových poznání člověkem je determinováno situačními, psychickými, sociálními a mnoha dalšími faktory. Při osvojování si něčeho nového však nevyhnutelně používáme různé postupy, neboli strategie, jakými danou informaci ukládáme a uchováváme. Tyto strategie nám pomáhají naše učení zjednodušit a zefektivnit. Často bychom si mohli naše učení urychlit a zpříjemnit, kdybychom znali a aplikovali vhodné postupy během našeho učení.

K osvojení si těchto strategií nám má být nápomocný školský systém, jelikož znalost a schopnost žáků aplikovat strategie učení je jedním z hlavních cílů základního vzdělávání. Tento cíl najdeme mezi kompetencemi učení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, z kterého školy vychází. Proto by se mělo osvojování strategií odrážet také v školních vzdělávacích programech a následně být zahrnuto v jednotlivých vyučovacích hodinách. To platí i pro hodiny cizích jazyků, kde by se žáci měli učit osvojovat si strategie učení se cizímu jazyku.

Výzkumy docentky K. Vlčkové ukazují, že učitel má vliv na žákovo používání strategií učení se cizímu jazyku.¹ Proto je potřeba, aby chápali význam těchto strategií, našli v nich přínosný smysl, jak mohou žákovo učení se cizímu jazyku zefektivnit a uměli ho zařadit do vyučovacích aktivit.

Tato práce slouží jako prostředek pro školy, učitele a žáky 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol, který jim má přiblížit danou problematiku. Studie popíše současnou situaci v otázce žákova používání strategií v hodinách anglického jazyka a podpory těchto strategií jejich učiteli 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol a navrhne možná doporučení pro výuku strategií učení se cizímu jazyku. Tak učitelé i žáci obou škol získají nebo si rozšíří povědomí o své aktuální situaci ohledně používání strategií učení se anglickému jazyku a mohou se dále inspirovat možnými návrhy do výuky.

¹ VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

Cílem práce je zjistit, jaké strategie používají při výuce anglického jazyka žáci a učitelé 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol. Výsledky těchto škol budou porovnány mezi sebou a srovnány s výsledky dalších testovaných škol v ČR. Následně budou doporučeny návrhy do výuky.

Práce pro analýzu dat použila dotazníky evaluačního nástroje „Strategie učení se cizímu jazyku“, které jsou sestaveny na základě původní anglické verze „Young learners’ Language Strategy Use Survey“ od A. D. Cohena a R. L. Oxfordové.

2 Autoevaluace

Dnešní školy mají díky stávající legislativě velký prostor pro větší autonomii. Nabízejí mnoho programů a služeb, se kterými se prosazují na trhu a snaží se získat přízeň rodičů i žáků. Relevantní a systematická zpětná vazba může pomoci školám k zlepšení, k inovaci, k nárůstu jejich potenciálu a k ujištění, zda se jejich dosahované cíle shodují s plánovanými. Umožní jim nahlédnout a pochopit, co ve škole funguje, co jí prospívá, či co a proč je naopak potřeba změnit. Evaluační procesy pomáhají škole posuzovat a zkoumat efektivitu, kvality a hodnoty školního prostředí podle předem daných pravidel.

S pojmem evaluace se dnes setkáváme ve všech oborech. Motivovaní zaměstnanci vyžadují tzv. feedback od svých zaměstnavatelů, ti zas vyhledávají zpětnou vazbu u externích subjektů. Stejně tak je tomu i ve školství. Teorie, metodologie i praxe evaluace našla svoje místo v moderní pedagogice a stala se její nezbytnou součástí. Pedagogický slovník vymezuje pedagogickou evaluaci jako „zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému“. Dále uvádí, že „zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj“².

Odborná literatura často poukazuje na rozdíl mezi výrazem evaluace a hodnocení. Termíny jsou si velice blízké a při jejich používání je nejdůležitější kontext. Základním rozdílem je, že evaluaci chápeme jako zpětnou vazbu pro školu jako celek, kdežto hodnotíme učební výsledky a výkony žáků.

Existuje několik kritérií pro klasifikaci školní evaluace. Důležité je dělení z hlediska interpretace výsledků na evaluaci normativní a kritériální. Normativní srovnává výsledky s jinými subjekty, kdežto kritériální evaluace se vztahuje k předem stanoveným, vysvětleným pravidlům a kritériím. Podle účelu vymezujeme evaluaci sumativní, která se zabývá výsledným stavem hodnocení, a formativní jakožto prostředek zpětné vazby k následnému zlepšování. V neposlední řadě je důležité

² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 154.

rozlišit, kdo a za jakým účelem evaluaci vykonává. Pokud je realizována vnějšími zřizovateli, inspekcí, výzkumnými pracovišti, agenturami zřizujícími národní srovnávací zkoušky atd., mluvíme o evaluaci externí (vnější). V rámci interní (vnitřní) evaluace hodnotí škola sama sebe (např. hospitace ředitele, kolegů atd.) a takovému typu evaluace říkáme autoevaluace. Výhodou autoevaluace, oproti externí evaluaci, je evaluátorova znalost prostředí a problémů, které škola považuje za důležité a chce se jimi zabývat. Na druhé straně stojí nevýhody subjektivního usuzování či zahrnutí osobních vztahů s okolím, které ji mohou ovlivnit.

Slovo autoevaluace pochází z anglického self-evaluation. Autoři Anglicko-českého pedagogického slovníku, Mareš a Gavora, překládají self-evaluation jako „autoevaluaci, sebeoceňování či sebesuzování“³. V České republice se často vychází z definice Průchy, který vymezuje autoevaluaci jako „systematické hodnocení dosažených cílů podle předem stanovených kritérií prováděné pracovníky školy“⁴. Dále je možné vyjít z RVP pro ZŠ, kde je uvedena jako „systematické posuzování činnosti školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy“⁵.

Přítomnost dané problematiky v RVP jasně signalizuje její existenci v českém školství, stává se nutnou složkou Školního vzdělávacího programu (ŠVP) a významnou součástí práce českých škol.⁶ Ještě před dvěma roky jsme mohli ve vyhlášce MŠMT 15/2005 Sb. najít §8 a 9 (později upraveno vyhláškou MŠMT 225/2009 Sb.), které pojednávaly o vlastním hodnocení školy.⁷ Hodnocení mělo probíhat průběžně za dobu tří školních roků. Dnem 1. července 2012 nabyla vyhláška MŠMT 15/2005 Sb. nové účinnosti a §8 a 9 o vlastním hodnocení školy byly včetně nadpisu zrušeny. I po dobu jejich platnosti obsahovaly velice obecné cíle a oblasti pro vlastní hodnocení (např. oblast jako podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání, podpora školy žákům, učitelům,

³ MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2. s. 155.

⁴ PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. 1. vyd. Brno: MU, 1996a. ISBN 80-210-1333-8. s. 27.

⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, 2013 [online]. Praha, VÚP (s úpravami k 2013). [cit. 3. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>. s. 138.

⁶ VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

⁷ Nový školský zákon č. 561/2004 Sb. používá na místo evaluačních procesů termín *vlastní hodnocení školy* z důvodů zachování českého jazyka v legislativě, a tím lepší porozumění široké veřejnosti bez terminologických znalostí v pedagogickém prostředí

spolupráce s rodiči, řízení školy, úroveň výsledků práce školy atd.), z kterých si škola musela vytvořit vlastní a konkrétní plán autoevaluace. Dnes tato povinnost zůstává na samotných školách jakožto na autonomních subjektech, které mají samy sestavovat a plánovat autoevaluaci jako přínosný proces.

Stejně jako jakýkoliv jiný proces, aby byla autoevaluace efektivní, musí mít jasně sestavený plán autoevaluačních postupů: „jejich jasné cíle, oblasti, kritéria a indikátor, termíny, cílové skupiny, zodpovědnost za dílčí evaluační aktivity i za celek, metody, zdroje, způsob zdokumentování evaluačního procesu i jeho výsledků, způsob zveřejnění těchto poznatků a jejich další využití v práci školy“⁸. Základním stavebním kamenem pro úspěšnou autoevaluaci jsou zmíněné jasné stanovené cíle, které nám pomohou určit následné strategie, kritéria a plán procesu. Při jejich sestavování můžeme využít pomůcku „SMART“, kterou často znají učitelé jako východisko při stanovení cílů výuky. Cíle mají být: **S**pecific (specifické), **M**easurable (měřitelné), **A**chiavable (dosažitelné), **R**elevant (relevantní), **T**imed (časově vymezené).

U autoevaluačního procesu můžeme také vymezit fáze, které jsou dostatečně flexibilní pro přizpůsobení individuálních potřeb jednotlivých škol. Jana Vašátková dělí autoevaluační průběh na:

- 1) fázi motivační (proč potřebujeme autoevaluaci),
- 2) fázi přípravnou (promyšlení plánu a postupů),
- 3) fázi realizační,
- 4) fázi evaluační,
- 5) fázi korektivní.⁹

Je důležité si uvědomit, že úspěch autoevaluace spočívá především v tom, aby v něm účastníci viděli smysl. Pokud se proces stane pouhou nutností a povinností, zastávají participant pasivní přístup a ani perfektně připravená a provedená autoevaluace nemůže pozitivně působit. K motivaci účastníků může napomoci jejich zapojení a spoluúčast na vytváření všech fází autoevaluačního procesu, od motivační až

⁸ VAŠÁTKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1422-8. s. 93.

⁹ VAŠÁTKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

po participaci během korekce. Zaměstnanci mohou sami navrhnout oblast, které by se chtěli věnovat, postupy, druh šetření atd.

Stát se společně s různými organizacemi snaží školy podporovat a pomáhat jim v jednotlivých oblastech, také v oblasti týkající se autoevaluace. Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) zastřešuje vzdělávací programy, které podporují školy a jejich rozvoj. V rámci těchto programů vznikl národní projekt „Cesta ke kvalitě“, poskytující školám podporu v autoevaluačních procesech. Projekt spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Partnersky ho realizoval Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Jeho plný název zní „AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“. „Projekt Cesta ke kvalitě byl zaměřený na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení“¹⁰ a skončil ke dni 31. srpna 2012. Školy však mohou zdarma využívat evaluační nástroje i nadále na portálu RVP.cz, kde se zaregistrují, zvolí evaluační nástroj a po vyplnění dotazníků obdrží evaluační zprávu pro školu, učitele i žáky. Nabídka evaluačních nástrojů je velice pestrá, např. Postoje žáků ke škole, Interakce učitele a žáků, Klima učitelského sboru, Rámec pro vlastní hodnocení školy, Internetová prezentace školy, Skupinová bilance, Klima třídy, Metody a formy výuky, Analýza dokumentace školy, Mapování cílů kurikula a další. Najdeme zde také evaluační nástroj zaměřený na Strategie učení se cizímu jazyku, ze kterého vychází tato diplomová práce. NÚOV (dnešní NÚV) uvádí: „Dotazník strategií učení se cizímu jazyku zjišťuje, jaké postupy žáci volí a uplatňují při učení se cizímu jazyku. Dotazník je použitelný pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku jednotlivých žáků a tříd na konci prvního stupně základních škol a všech tříd druhého stupně a středních škol. Je vhodný také pro jazykové školy. Jeho výsledky podávají ředitelům škol informaci o rozvoji kompetence k učení žáků v cizích jazycích.“¹¹

¹⁰Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [online]. Praha. [cit. 13. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae>

¹¹Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [online]. Praha. [cit. 13. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-strategii-uceni-cizimu-jazyku>

3 Strategie učení se cizímu jazyku

3.1 Strategie vs. styly učení

Strategie učení slouží k tomu, aby byl proces učení jednodušší, příjemnější, zábavnější, efektivnější a umožnil jedinci vybavit si informace s delším časovým odstupem. *Pedagogický slovník* uvádí strategie učení takto: „Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení.“¹²

Žáci v dnešních školách často neznají pestrost a škálu těchto strategií, a tak se neučí tak efektivně, jak by mohli. Podle českých výzkumů K. Vlčkové třetina žáků na konci druhého stupně základních škol uvádí, že neví, jak se má cizí jazyk učit, a druhá třetina dotazovaných si není jistá. Není tedy překvapující tvrzení žáků, že třetina z nich není s postupy „jak se učit cizí jazyk“ ve školním prostředí seznámena.¹³ Učitelé se učebními strategiemi jen zřídka zabývají, přitom oni sami často přemýšlí, jak odbourat žákův strach z mluvení, z chyb a z komunikace v cizím jazyce. Rozvíjení strategií učení je navíc povinnou součástí pracovní náplně učitelů, jelikož komunikační kompetence, které jsou cílem učení se cizímu jazyku, obsahují strategické kompetence zastupující právě jednotlivé strategie učení se cizímu jazyku.

Styly učení jsou individuální tendence umožňující zpracování informací. Jsou určené biologickými, sociálními i psychickými činiteli. Většinou jsou podvědomé, jedinec je nevnímá a neuvědomuje si, jak se učí, a používá styly, které mu přijdou přirozené. Mohou být ovšem používány i vědomě, a tím je můžeme cíleně a záměrně vylepšovat. Styly učení lze vnímat jako vrozené nebo získané sklony a tendence k určitým postupům při učení, rozpoznatelné s časovým odstupem.

¹² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 230.

¹³ VLČKOVÁ, K. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání – průřezový výzkum*. Brno: MU, 2010. Dostupné z: http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf

J. Mareš uvádí ve své knize *Styly učení žáků a studentů* definici stylů učení takto: „Styly učení jsou subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně.“¹⁴ Obecně můžeme styly učení rozdělit do tří základních skupin, styly kognitivní, afektivní a fyziologické, které se dále štěpí na dílčí podskupiny jednotlivých kategorií.

J. P. Das vymezuje vztah mezi styly učení a strategiemi učení. Pro styl učení používá metaforu obrazu a strategie učení přirovnává k plánu. Obraz, tedy styl učení, má identický charakter a obsahuje již zmíněné sklony a vrozené nebo získané znalosti o sobě a o okolí. Plán, stejně jako strategie, je sled událostí, které chceme naplnit. Někdy k řešení problému pomůže jedinci vhodný obraz problému, jindy zase konkrétní plán či jejich vzájemná kombinace.¹⁵ Styly učení jsou tedy střechem nad strategiemi, které vycházejí z daného typu stylu učení žáka. Tento vztah popisuje také J. Mareš. Styl učení uvádí jako „metastrategii shrnující učební strategie, učební taktiky a učební operace. Tato metastrategie slouží k tomu, aby na ně dohlížela, vyhodnocovala je, směřovala je k určitému cíli, regulovala průběh učení s ohledem na jeho podmínky, vedla je k jeho sociálnímu kontextu“¹⁶.

3.2 Význam strategií učení se cizímu jazyku

Záměrné učení se čemukoliv vyžaduje použití technik, postupů a způsobů učení, které nás dovedou ke splnění daného cíle. Při každém úkolu tedy používáme nějaké styly a strategie učení. Jde ovšem o to, zda jsou pro danou situaci těmi nejvhodnějšími a zda bychom při znalosti a aplikaci jiné strategie nedosáhli stejného výsledku rychleji či zábavněji. Právě dobře zvolené strategie učení se cizímu jazyku mohou pomoci jedinci efektivně realizovat edukativní proces. Strategie mohou podporovat učení přímo (přímé strategie – paměťové, kognitivní, kompenzační), nebo pouze podpůrně, nepřímou

¹⁴ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7. 75 s.

¹⁵ DAS, J. P. Simultaneous-Successive Processing and Planning. In: SCHMECK, R. R., ed. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 1988. s. 101-129.

¹⁶ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

(nepřímé strategie – metakognitivní, afektivní, sociální), a zároveň se mohou vzájemně prolínat a podporovat.

Jedním z hlavních účelů používání strategií je činit učení zábavnější, zefektivňovat ho, usnadnit, zrychlit. Strategie rozvíjejí schopnost mít dosažení svých cílů pod kontrolou, rozvíjet se a znát sám sebe. Tím dochází k takzvané autoregulaci, která je velice významná nejen pro studium v prostředí školy, ale především v celoživotním učení.

Podpora strategií vede k rozvíjení komunikační kompetence žáků. Komunikační kompetence obsahují strategické kompetence zastupující jednotlivé strategie učení se cizímu jazyku u všech čtyř řečových dovedností. G. Lojová a K. Vlčková ve své publikaci *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků* uvádějí: „Cílem vzdělávání je rozvíjení kompetence k učení a používání vhodných strategií učení. Strategie jsou tedy jak cílem (výsledkem vzdělávání), tak prostředkem k dosažení cílů vzdělávání, tj. vzdělávacích výsledků.“¹⁷

Strategie učení jsou významné také pro autonomní učení a vyučování cizího jazyka, konceptu vycházejícího z metakognitivních dovedností zaměřených na žáka. Cílem autonomního učení je co nejsamostatnější jedinec, který kontroluje své učení, rozvíjí se a seberealizuje svoji osobnost.¹⁸ Středem pozornosti tohoto konceptu je tedy žák se svými individuálními rysy a schopnostmi, čemuž jedinec ovládající vlastní proces učení minimálně zčásti odpovídá. Při rozvoji strategií učení tedy podporujeme a vedeme žáky také k autonomnímu učení.

G. Lojová a K. Vlčková zmiňují, že dalším významem strategií učení se cizímu jazyku je „podpora řešení specifických problémů při učení. Strategie učení jsou problémově orientované, jsou to nástroje k vyřešení problému, úlohy nebo dosažení cíle. Tuto orientaci na problém lze vidět u afektivních strategií, které učící se používají za účelem snížení strachu nebo zvýšení sebedůvěry“¹⁹.

¹⁷ LOJOVÁ, G., & VČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0. s. 135.

¹⁸ JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

¹⁹ LOJOVÁ, G., & VČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0. s. 134.

3.3 Strategie učení se cizímu jazyku v pedagogickém prostředí

Z předchozí kapitoly vyplývá, že strategie učení mají být neodlučitelnou součástí výuky cizích jazyků. Jestliže se jako učitelé snažíme o rozvoj autonomních jedinců, musíme v nich pěstovat metakognitivní návyky a porozumění jednotlivým stylům a strategiím učení, které je budou směřovat k vlastnímu sebepoznání a seberealizaci. Žáci často znají vlastní styl a strategie učení, ovšem nevědí, jak a kdy je mohou efektivně využít. Tím se obírají o nepoznané schopnosti při samostudiu, a přichází tak o chuť k učení.

Dnešní učitel stojí v těžké pozici mentora, který by měl napomáhat svým svěřencům v poznávání a porozumění vlastním stylům a strategiím učení. G. Lojová a K. Vlčková popisují roli učitele ve vztahu k dané problematice: „Úlohou učitele je vytvářet vyučovací prostředí, v němž mohou jednotliví studenti co nejvíce uplatňovat své styly učení a na jejich základě si vytvářet efektivní strategie učení. Učitel není odpovědný za to, s jakými dispozicemi a schopnostmi studenti přijdou do jeho třídy. Je odpovědný za to, do jaké míry jim dokáže vytvářet takové podmínky, aby se mohli učit jazyk způsobem, který v co největší míře vyhovuje jejich stylu učení.“²⁰ Často se učitelé potýkají s potřebou vnucovat žákům konkrétní strategie z přesvědčení, že jim dopřávají tu nejlepší možnou volbu, která jim samotným vždy vyhovovala. Následně vyžadují po studentech úspěchy, které se nemusí u všech dostavit. U některých jedinců může v takovém případě dojít k silnému odporu a nechuti v dalším studiu, jelikož má tuto oblast spojenou s nucenými (pro někoho neefektivními) postupy.

K tématu strategií učení se v didaktice jazyků dostáváme až v 90. letech 20. století. Dnešní učebnice již podporují rozvíjení stylů a strategií učení (např. Redston a Cunningham: Face-to-face), a tak vzniká široké pole inspirace pro realizaci ve výuce. Vhodné je použít aktivity, které se věnují nejen našemu tématu, ale zároveň pracují i na úrovni jazykové (např. dotazníky a následná skupinová práce s reflexí v cizím jazyce).

Při aplikaci nových a vhodných strategií může učení zabrat zpočátku delší dobu, ovšem časem se zautomatizuje, stane se efektivnějším a student si danou látku vybaví jednodušeji i s časovým odstupem. Učitel by měl svým svěřencům vždy představit

²⁰ LOJOVÁ, G., & VČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0. s. 94.

a zařadit do výuky možné strategie s jejich využitím a vytvořit pro žáky vhodné prostředí k poznávání, experimentaci a analýze svých potřeb k učení. Žáci by si následně měli sami zvolit takové strategie, které jim vyhovují, a s jejich pomocí se danou oblast učit. Je tedy důležité zaměřit se nejen na žákovy znalosti, ale na jeho schopnost umět se sám efektivně učit a rozvíjet se, na jeho celoživotní postoj k učení se jazyku. Díky uvědomění si vlastního stylu a strategií učení dostává jedinec energii a motivaci k práci.

Mnoho alternativních škol a pedagogických směrů vychází z ideálu, že učení má vycházet především z vlastní touhy jedince po poznání, nikoliv z hromadně nařízeného procesu, který obsahuje předem dané styly a strategie učení, z ideálu, že každý z nás od přírody touží po poznání a radostně ho vyhledává a přijímá. S tímto názorem se autorka práce ztotožňuje, ovšem stejně jako všechna tvrzení, i toto má svoji druhou stranu mince. Proto je na závěr této kapitoly citována Věra Janíková, která ve své knize *Autonomní učení a lexikální strategie* uvádí obecné překážky k naplnění tohoto ideálu: „Hlavními problémy jsou odpor k učení kvůli negativním školním zkušenostem, skutečnost, že se žák nemůže učit pro něj adekvátním způsobem, omezenost žákovských představ o učení – omezení subjektivních modelů učení, těsná vázanost učení na vyučování a vnější řízení, přeceňování úlohy vyučovacích metod a vzdělávacích technologií. Zde se můžeme vrátit k tvrzení, že učení přece neprobíhá pouze ve škole a nemusí být vždy řízeno z vnějšku, ale naopak by mělo probíhat jako samoučení.“²¹

²¹ JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: Teoretická východiska. Doporučení pro praxi. Styly a strategie učení. Lexikální strategie v teorii a praxi*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3. s. 77.

4 Klasifikace strategií učení se cizímu jazyku

Existuje velké množství odlišných klasifikací strategií učení se cizímu jazyku. Každá z nich vychází z jiných kritérií, závislých také na oborovém odvětví autora (lingvistika, didaktika, pedagogika, psychologie atd.), podle kterých jsou tyto klasifikace definovány. Častým předpokladem široké veřejnosti je mylná domněnka, že hlavním kritériem je efektivita strategií. Autoři jako Rubinová a Stern z něj vycházeli. Dnes se od tohoto názoru z důvodu neobjektivnosti upustilo, jelikož strategie označené jako neefektivní mohou u některých žáků fungovat naprosto efektivně k dosažení stanovených výsledků.

Kritéria můžeme vymezit na obecné rovině či v rámci specifického prostředí učení se cizímu jazyku. Obecná kritéria mohou být například fáze procesu učení, styl učení, typologie žáků atd. Jako specifická kritéria uvádějí Lojová a Vlčková tato základní kritéria:

- cíl používání strategií z hlediska uplatnění jazyka – strategie učení a strategie používání jazyka,²²
- prostředí (např. škola, mimoškolní prostředí) – strategie učení a strategie osvojování jazyka,
- řečové dovednosti a jazykové prostředky,²³
- úspěšnost a pokročilost žáka v jazyce,
- lingvistické otázky,
- forma podpory jazyka – přímé vs. nepřímé strategie.²⁴

Dotazník *Strategie učení se cizímu jazyku*, použitý pro tuto studii, kombinuje klasifikaci R. L. Oxfordové podle funkcí strategií v procesu učení a klasifikaci Cohena a Weaver na základě řečových dovedností a jazykových prostředků. Obě jsou představeny v následujících podkapitolách. Klasifikace se navzájem doplňují a umožňují odlišné

²² COHEN, A.D.; WEAVER, S. J. *Styles and Strategies Based Instruction. A Teachers' Guide*. Minneapolis, Centre for Advanced Research on Language acquisition: University of Minnesota, 2006.

²³ COHEN, A.D.; WEAVER, S. J. *Styles and Strategies Based Instruction. A Teachers' Guide*. Minneapolis, Centre for Advanced Research on Language acquisition: University of Minnesota, 2006.
JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, Pdf, 2008. 161 s. ISBN 978-80-210-4620-7.

²⁴ LOJOVÁ, G., & VČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

pohledy na učení se cizímu jazyku. Klasifikace podle funkcí v procesu učení umožní žákům a učitelům zjistit, jak si vedou v jednotlivých oblastech procesů učení (paměťové, kognitivní, metakognitivní a kompenzační). Díky dělení podle řečových dovedností a jazykových prostředků zjistí, v jaké míře žáci používají a učitelé podporují strategie učení v rámci jednotlivých řečových dovedností a jazykových prostředků.

4.1 Strategie v procesu učení se cizímu jazyku podle R. L. Oxfordové

Obecně se strategie dle funkce v procesu zpracování informací dělí podle psychologických funkcí na kognitivní, metakognitivní a socio-afektivní²⁵. R. L. Oxfordová tuto klasifikaci dále specifikuje a dělí strategie do dvou hlavních skupin – přímé strategie (paměťové, kompenzační a kognitivní) a nepřímé strategie (metakognitivní, afektivní a sociální). Naproti mnoha odlišným dělením zahrnuje tato klasifikace také strategie afektivní a sociální, které ovšem nejsou z důvodu absence v dotazníku zahrnuty mezi zkoumané položky v praktické části.

4.1.1 Přímé strategie

Přímé strategie se týkají samotného jazyka, přímo ho zahrnují a zapojují mentální procesy zpracovávání jazyka. Podporují proces učení a přímo ovlivňují znalosti, které mají být osvojeny. K. Vlčková ve svých publikacích definuje přímé strategie takto: „Přímé strategie působí přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány, a to tak, že usnadňují porozumění těmto informacím, jejich uchování v paměti, znovu vybavení a transfer, a tím vedou ke změnám v mentálních strukturách a procesech.“²⁶ Do této kategorie patří strategie paměťové, kognitivní a kompenzační. Každá z nich zpracovává jazyk odlišně a s jiným cílem.

4.1.1.1 Paměťové strategie

Paměťové strategie slouží k tomu, aby si jedinec zapamatoval dané informace a následně byl schopen si je vybavit. V cizím jazyce jsou tyto strategie důležité pro zapamatování si a aplikaci naučeného, především pak slovní zásoby a gramatiky.

²⁵ O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

²⁶ VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3. s. 46.

Výsledky výzkumů (např. Cohen, Aphek²⁷) ukazují, že si žáci používající paměťové strategie pamatují slovíčka déle než ti, kteří se je učí bez jejich aplikace.

Paměťové strategie můžeme dle R. L. Oxfordové rozdělit do několika skupin, které si následně stručně popíšeme:

1. vytváření spojů, propojování,
2. používání zvukových a obrázkových představ,
3. správné opakování,
4. využívání činnosti, pestrost aktivit.²⁸

Vytváření spojů a propojování zahrnuje tři podkategorie, které může žák v praxi použít. Nejprve je to seskupování a shlukování. Je daleko přirozenější a jednodušší zapamatovat si řadu prvků, jevů nebo slovíček, které mají společné rysy, než slova nahodile uspořádaná bez jakýchkoliv souvislostí. Možnosti, jak (zda pomocí napsání či pouze myšlenkově) a podle čeho si žák klasifikuje danou skupinu slov, jsou zcela individuální a ojedinělé v závislosti na učivu. Skupiny mohou vznikat na základě např. společného tématu (např. rodina), slovních druhů (např. přídavná jména), vzájemných vztahů daných slov skupiny (např. antonyma, synonyma), pocitů, které daná skupina slov v člověku vyvolává (např. mít rád, nemít rád), kořenu slova (např. joy, joyful, enjoy) atd. Efektivní je také odlišit skupinu od ostatních, dát jí název (např. nábytek), zkratku (např. u tvoření přídavných jmen s koncovkou ful – skupina „ful“) či jí přiřadit barvu. Dále pro vytváření spojů používáme asociace, pomocí kterých si žák přiřazuje nové informace k již osvojeným, a také zařazování nového slova do kontextu (např. při učení se slovní zásoby nábytku vytvoříme příběh obsahující všechna slova nové slovní zásoby).²⁹

Do druhé skupiny paměťových strategií *používání zvukových a obrázkových představ* můžeme zahrnout fonetickou podobnost (např. slova stejně znějící napříč odlišnými jazyky, slova rýmující se, slova s podobnou intonací atd.), vizuální představivost

²⁷ COHEN, A.D.; APHEK, E. *Easifying Second language Learning. Studies in Second language Acquisition 13*, 1981, 3. ISSN 0272-2631.

²⁸ OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

²⁹ VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

(představení si obrázku dané věci, pořadí písmen, zapamatování si situace, během které jsme se nové slovo naučili atd.), vytváření myšlenkovým map (v poslední době čím dál více populárních), a také využití nadřazených asociačních slov, což je vytváření většinou nesmyslných asociací, které ovšem velice pozitivně působí na dlouhodobé zapamatování si nového slovíčka (např. slovíčko „tomato“ si můžeme v češtině rozdělit na tři slova – to, má, to a spojit si toto slovo s frází: „to má to,... šťávu!“ a na základě toho si vybavit, že rajče má šťávu atd.).

Správné opakování je třetí podskupinou paměťových strategií. Dotazník, z kterého tato práce vychází, zahrnuje otázku vztahující se ke strukturovanému opakování, o kterém se zmiňuje také paní docentka K. Vlčková³⁰. Novou látku bychom si měli opakovat nejprve v co nejkratších intervalech a ty s postupem času zvětšovat, tedy začít např. na 15 minutách a rozšířit dobu opakování na dny, týdny a vždy se navrátit až k počátku učeného.

V neposlední řadě je zde také *využívání činností a pestrost aktivit*, které zahrnuje fyzické ztvárnění (např. pantomima, učení slovních spojení pomocí dávání pokynů k činnosti – otevři okno atd.) a mechanické činnosti, kdy jedinec přiřazuje, rozděluje, posouvá například kartičky, pexeso a jiné. Propojení učení s pohybem či mechanickou aktivitou žákům prospívá a při učení ho vítají.³¹

4.1.1.2 Kognitivní strategie

Kognitivní strategie jsou nejpestřejšími a podle výsledků dosavadních výzkumů žáky nejpoužívanějšími strategiemi. Díky nim může žák s cizím jazykem manipulovat a zpracovávat ho.

Stejně jako paměťové strategie, můžeme strategie kognitivní rozdělit do čtyř podskupin:

1. Procvičování,
2. přijímání a odesílání sdělení,
3. analýza a logické usuzování,

³⁰ VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

³¹ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

4. vytváření struktur učiva.³²

Podle dosavadních výzkumů patří *procvičování* mezi nejdůležitější kognitivní strategie, i když často není v dnešních školách považováno za významné. Dělíme pět dílčích strategií procvičování. Nejprve je to opakování – při studiu cizího jazyka se jedná o častý jev (např. poslechnutí si nahrávky vícekrát, četba stejného textu několikrát za sebou, pokaždé s jiným cílem, kontrola vlastnoručně psaného textu atd.) a formální procvičování zvukového a psaného systému (např. poslech intonace, procvičování výslovnosti atd.). Dále sem řadíme rozpoznání a používání frází – žák se učí známé a často používané fráze, které se učí ve správném kontextu používat (např. excuse me), kombinování osvojených prvků novým způsobem – zařazení fráze do delší sekvence či obměna fráze podle kontextu (např. popsat ze známých obrátů, co dělá člověk každé ráno) a v neposlední řadě procvičování v přirozeném kontextu – nejvýznamnější a nejefektivnější strategie procvičování, kdy žák čte, poslouchá, sleduje či komunikuje v reálném kontextu (např. pobyt v zahraničí, čtení dopisu atd.).

Přijímání a odesílání sdělení zajišťuje v první řadě rychlé pochopení hlavní myšlenky, často je procvičováno takzvaným „skimmingem“ (např. žáci mají na základě přečtených otázek k poslechu a jednoho poslechnutí nahrávky odhadnout hlavní myšlenku daného dialogu). V druhé řadě se jedná o práci s podpůrnými nástroji pro přijímání a odesílání sdělení (např. při zadaném úkolu žák vyhledá neznámá slova ve slovníku, přečte si související článek, shlédne související video atd.).

Analýza a logické usuzování mohou být použity pro porozumění či vytvoření nových výrazů. Patří sem dedukce (např. tvoření min. času pomocí –ed, když žák ví, že „wanted“ a „played“ značí minulost, bude i „walked“ znamenat minulý čas), analyzování výrazů (např. spojení nebo rozložení neznámého slova na části, které žák zná, a tím pochopí celý význam), kontrastní analyzování, kdy žák porovnává nově osvojené výrazy s výrazy mateřského jazyka (např. matka - mother), strategie překladu do mateřského jazyka (používání překladu k porozumění nejprve jednotlivých slov, spojení a později celých vět, textů a knih) a v neposlední řadě transfer neboli přímá aplikace zákonitosti používané v jednom jazyce pro jazyk druhý (např. pokud zná žák

³² OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

měsíce v roce v německém jazyce, může je transferovat do anglického jazyka). Často žáci aplikují logické usuzování a analýzu na špatné příklady, a tvoří tak chyby (např. dedukce – použití koncovky „ed“ u nepravidelných sloves atd.).³³

Vytváření struktur učiva se skládá ze tří podskupin strategií, které jsou nezbytné pro porozumění a produkci jazyka. Jedná se o dělání si poznámek, shrnutí a zvýrazňování (např. podtrhávání, barevné odlišení, psaní vykřičníků atd.).

4.1.1.3 Kompenzační strategie

Kompenzační strategie mají za úkol umožnit jedinci používat cizí jazyk bez ohledu na jeho jazykové nedostatky (gramatické, slovní zásoby atd.) a rozvíjet komunikativní kompetence všech řečových dovedností pro použití v reálném kontextu.

R. L. Oxfordová dělí kompenzační strategie do dvou podkapitol:

1. inteligentní odhadování,
2. překonávání nedostatků reproduktivních dovedností.³⁴

Inteligentní odhadování je soubor velice přínosných strategií, které málo učitelů používá a učí je své svěřence. Jedinci slouží jako nápověda a k vyvození významu jednotlivých slov či frází na základě porozumění kontextu. Tyto nápovědy mohou být lingvistické (např. pořadí slov ve větě, předpony, přípony atd.) nebo nelingvistické. Nelingvistickou nápovědou pro inteligentní odhadování může být obrázek u textu, gestikulace mluvčího či kontext použití daného výrazu (např. jedinec vidí u předpovědi počasí nadpis „weather“ a, i když tento výraz nezná, domyslí si z kontextu jeho význam).

Druhá podkapitola *Překonávání nedostatků reproduktivních dovedností* zahrnuje osm strategií. Některé z nich jsou vhodné pouze pro mluvení, jiné jsou aplikovatelné i pro psaní. V první řadě mluvíme o strategii odbočování do mateřského jazyka, kdy zaměníme neznámé slovo v cizím jazyce za slovo v jazyce mateřském či mu přiřadíme koncovku typickou pro mateřský jazyk a naopak (např. I am holka, I like tancing). Dále

³³ VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

³⁴ OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

se jedná o strategii vyhledání pomoci (např. požádání o pomoc při neznalosti slova- „Jak se řekne ...), strategie používání mimiky a gestikulací (např. nahrazení daného výrazu gestikulací), částečné či úplné vyhýbání se komunikaci - žák může utnout nebo přerušit komunikaci na téma, kterému jazykově nestačí (nadměrné používání této strategie má negativní efekt) a následně může použít strategii výběru tématu – jedinec si sám zvolí konverzační téma. V neposlední řadě je tu strategie přizpůsobení a přiblížení zprávy – přizpůsobení žákova sdělení podle jeho jazykových možností (např. místo slova „pencil“ použije žák slovo „pen“, které zná), strategie vytváření nových slov (např. „underground train“) a používání synonym či opisů.

4.1.2 Nepřímé strategie

G. Lojová a K. Vlčková charakterizují nepřímé strategie ve své publikaci *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků* takto: „Nepřímé strategie přispívají k učení nepřímo, jsou neoborové a týkají se učení obecně. Podporují a regulují učení, aniž by přímo zahrnovaly cizí jazyk a přímo se ho týkaly.“³⁵ Tato definice jednoznačně opět vychází z R. L. Oxfordové. Nepřímé strategie se tedy vztahují ke kontextu cizího jazyka, kontextu jeho učení a můžeme k nim přiřadit další tři široké skupiny strategií, metakognitivní strategie, afektivní strategie a sociální strategie.

4.1.2.1 Metakognitivní strategie

Úkolem metakognitivních strategií je koordinovat žákovo vlastní učení. Plánovat ho, organizovat, hodnotit a vyhledávat příležitosti pro jeho procvičování. Čtvrté, aktualizované vydání pedagogického slovníku definuje termín metakognice jako „způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, *jak já sám postupuji, když poznávám svět*“³⁶.

Metakognitivní strategie můžeme rozdělit do tří skupin strategií:

1. příprava na učení,
2. plánování učení,

³⁵ LOJOVÁ, G., & VČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0. s. 172.

³⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 122.

3. hodnocení vlastního učení.³⁷

Strategie přípravy na učení pomáhají jedinci soustředit se a zaměřit se na konkrétní jazykovou úlohu, aktivitu, látku. Jedná se o: propojování a vytváření si přehledu s tím, co zná (např. nejprve si žák uvědomí hlavní myšlenku nové látky, tu si zařadí do svých osvojených vědomostí, a pak se teprve zabývá detailnější slovní zásobou dané látky), udržení pozornosti – žák zaměří svoji pozornost na daný úkol a nenechá se rušit okolím, strategie odkladu mluvení a zaměření se na poslech – v dnešní době existují metody podporující názor (např. teorie Stephena Krashena), že žák se má učit cizí jazyk stejně jako mateřský, a proto je přirozené, aby jedinec nejprve pouze poslouchal. Ve chvíli, kdy se bude cítit sám pohodlně, může začít zkoušet mluvit, ovšem nikdo by ho do toho neměl nutit. V českém prostředí se tyto metody téměř neproktikují, zkoušet mluvit v cizím jazyce je považováno za nutné hned zpočátku.

Plánování učení zefektivňuje celý proces učení. Zahrnuje zájem o průběh učení jazyka, organizování učení – žák si tvoří jemu příjemné prostředí pro učení, stanovení cílů, identifikace účelu jazykových úkolů (např. sledování seriálu v cizím jazyce pro rozšíření slovní zásoby), plánování jazykového úkolu – popis úkolu, určení požadavků úkolu, kontrola možností vlastního jazyka, stanovení opatření potřebných k splnění úkolu a v neposlední řadě již zmíněné vyhledávání příležitostí pro procvičování jazyka.

Umět sám sebe ohodnotit a poučit se z chyb nám pomáhá kontrolovat náš výkon. *Hodnocení vlastního učení* může být prováděno sebezpozorováním, kdy žák rozpoznává vlastní chyby a ty se následně snaží eliminovat, či pomocí autoevaluace neboli pozorováním vlastního vývoje a pokroku v cizím jazyce - jinými slovy o kolik se žák zlepšil (např. o kolik minut déle je schopen plynule hovořit, kolik zná nových tvarů pro vyjádření budoucnosti atd.). Sebezpozorování je v českém prostředí používáno nadměrně (ve výzkumech K. Vlčkové je tato strategie jednou z nejpoužívanějších³⁸), a v takovém případě působí na žáka spíše negativně, jelikož hlídání a analyzování každé chyby v něm vyvolává pocit nejistoty a odpor k bezprostřednímu používání cizího jazyka.

³⁷ OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

³⁸ VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

4.1.2.2 Afektivní strategie

Tyto strategie se týkají našich pocitů, emocí, motivací. Slouží k vnímání našeho vnitřního dění během učení, k posílení sebevědomí a naopak k snížení stresu, strachu, úzkosti, frustrace a dalších negativních příznaků, kterými je učení doprovázeno.

Afektivní neboli emocionální strategie lze rozdělit do tří podskupin strategií. Stejně dělení uvádí ve svých publikacích S. Chudak i R. L. Oxfordová.

1. práce s emocemi,
2. snižování úzkosti a uvolnění se,
3. posilování sebevědomí, dodávání si odvahy.³⁹

Mezi strategie *práce s emocemi* patří v první řadě vnímání potřeb vlastního těla (např. pokud málo spíme, jíme atd.), dále pak mluvení o našich pocitech s někým dalším (často s učitelem či spolužáky), utvoření seznamu obav a strachů nebo vedení si deníku o učení se cizímu jazyku (např. žák vidí, co v něm vyvolává stres, a tak změní aktivitu).

K *snižování úzkosti a uvolnění se* pomáhají strategie poslechu hudby, zpěv, dechová uvolňovací cvičení, meditační cvičení, motivační cvičení, sport, a především humor a smích.

Pro *posílení sebevědomí a získání více odvahy* pomůže jedinci stanovování reálných a dosažitelných cílů s dostatečnou časovou dotací, schopnost pochválit se za odvedenou práci, odměnit se, pozitivně myslet, rozumně přijímat riziko neúspěchu, nebát se dělat chyby a riskovat.

4.1.2.3 Sociální strategie

Poslední kategorií nepřímých strategií jsou strategie sociální, které se týkají sociálních vztahů. Bez nich může komunikace jen stěží fungovat. Sociální strategie také umožňují efektivní týmovou spolupráci ve třídě i mimo ni.

³⁹ CHUDAK, S. *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. 407 s. ISBN 9783631557556.
OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

Sociální strategie dělí R. L. Oxfordová do třech oblastí strategií:

1. kladení otázek,
2. spolupráce s okolím,
3. empatie.⁴⁰

Strategie *Kladení otázek* obsahuje požádání o vysvětlení - to se od strategie obdržení pomoci (u kompenzačních strategií) liší tím, že žádáme druhou osobu/osoby o vysvětlení, objasnění nebo uvedení konkrétního příkladu, nebo požádání o opravu – časté u psaní (na rozdíl od kompenzačních strategií, kde žádám o pomoc v konkrétní situaci, zde žák vyžaduje celkovou opravu).

Spolupráci s okolím můžeme rozdělit na spolupráci s žákovými vrstevníky (může se jednat o dlouhodobou či zcela nahodile krátkodobou spolupráci) nebo s jeho vzory, tedy s pokročilejšími v cizím jazyce.

Empatie je důležitá pro porozumění kulturním a emočním odlišnostem v cizojazyčném prostředí, a proto vcítění se do druhého může pomoci k porozumění jazykových souvislostí.

4.2 Řečové dovednosti a jazykové prostředky podle Cohena a Weaverové

Další možnou klasifikací strategií je dělení podle řečových dovedností a jazykových prostředků. Dotazník strategie učení se cizímu jazyku (pro tuto práci použitý) vychází ze zmíněné klasifikace, a proto si ji v následující kapitole stručně představíme.

Pedagogický slovník nezmiňuje pojmy řečové dovednosti ani jazykové prostředky, ovšem vymezuje slovní spojení jazykové dovednosti jako: „schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely. Základní jazykové dovednosti jsou: receptivní (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním), produktivní (ústní projev, písemný projev)“⁴¹.

⁴⁰ OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

⁴¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 94.

A. D. Cohen a S. J. Weaver uvádějí klasifikaci strategií podle řečových dovedností téměř stejně jako Pedagogický slovník. Dělí je na receptivní dovednosti, poslech a čtení, produktivní dovednosti, mluvení a psaní, a navíc k nim do dotazníku přidávají jazykové prostředky slovní zásobu a překlad.⁴² Toto dělení se dá navíc dále členit napříč řečovými dovednostmi a jazykovými prostředky na tyto oblasti: strategie procvičování, strategie produkce a porozumění a kompenzační strategie. Dotazník umožňuje vyhodnocení data i podle tohoto dělení.

Pro Českou republiku nalezneme vymezení řečových dovedností pro 2. stupeň základního vzdělávání přímo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013), a proto jsou očekávané výstupy jednotlivých strategií uvedeny u konkrétních strategií. Prozatím také nemáme ustálená česká spojení pro tuto taxonomii, proto jsou vždy doplněny o anglický termín.

4.2.1 Strategie poslechu

Strategie poslechu (neboli poslechové strategie, listening strategies) slouží k seznámení se se zvukovou formou jazyka, k rozvíjení receptivní řečové dovednosti poslechu s porozuměním, k pochopení fonetické specifičnosti jazyka, jeho hlásek, výslovnosti a kompenzaci v případě neporozumění. Poslech je prvním a výchozím cílem, nástrojem při učení se cizímu jazyku.

Dříve býval považován za méně důležitou formu jazyka, které není nutno věnovat tolik pozornosti jako mluvení a psaní a ve výuce se příliš nevyskytoval. Dnes nemá v hodinách cizího jazyka o nic menší podíl než produktivní řečové dovednosti, ovšem žáci z něj mají obavy. Podle výzkumů K. Vlčkové považují žáci základních a středních škol v českém prostředí poslech za nejobtížnější řečovou dovednost.⁴³

Poslech může být realizován přímo, tedy mluvou učitele bez použití záměrné techniky nebo nepřímo pomocí nahrávky, videa atd. Strategie poslechu také využívá dvou procesů zpracování, modelu top-down a bottom-up. Při používání top-down principu

⁴² COHEN, A.D.; WEAVER, S. J. *Styles and Strategies Based Instruction. A Teachers' Guide*. Minneapolis, Centre for Advanced Research on Language acquisition: University of Minnesota, 2006.

⁴³ VLČKOVÁ, K. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání – průřezový výzkum*. Brno: MU, 2010. Dostupné z: http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf

vycházíme z našich předchozích znalostí, kulturních fenoménů, znalosti tématu a obecně můžeme říci z okolního prostředí textu. Naopak teorie bottom-up se vztahuje k internímu prostředí textu, tedy že rozumíme pomocí rozpoznání zvuků, hlásek, slov, vět a jejich kombinací.⁴⁴ Ve vyučovacím procesu se využívá spíše techniky bottom-up, učitelé po svých svěřencích požadují, aby rozuměli především fonetickým a fonologickým celkům, a méně s nimi pracují na vnímání kontextu daného poslechu. Přitom oba dva mají pro výuku jazyků stejný význam.

R. Choděra uvádí čtyři kategorie poslechu. Učitel by se měl vždy ujistit, že ví, jaký typ poslechu pro daný problém či úkol mají žáci využít a proč tomu tak je. Jedná se o:

1. orientační poslech (poslech úvodní části, kdy se žák na základě svého osobního vztahu k mluvenému tématu rozhoduje, zda bude poslouchat i nadále, či nikoliv),
2. selektivní poslech (žák se soustředí pouze na vybranou část poslechu či vybraná spojení, slova atd.),
3. letmý/globální poslech - Poslech pro celkovou orientaci v textu („listening for gist“, kdy se žák snaží porozumět kontextu a hlavní myšlence i přes nepochopení veškeré slovní zásobě či frázím),
4. detailní poslech (porozumění detailům textu a konkrétním informacím).⁴⁵

Poslech můžeme dále rozdělit na přímý, kdy jsme v přítomnosti mluvčího, a nepřímý, který se skládá z poslechu právě probíhajícího mluveného slova (např. radio) či záznamu.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou u poslechu s porozuměním vyžadovány pro 2. stupeň tyto očekávané výstupy:

„Žák:

- CJ-9-1-01 rozumí informacím v jednoduchých poslechových textech, jsou-li pronášeny pomalu a zřetelně,

⁴⁴ SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publisher Limited, 2005. ISBN 1-4050-1399-0.

⁴⁵ CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 978-80-200-2274-5.

- CJ-9-1-02 rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslovované promluvy či konverzace, který se týká osvojovaných témat.⁴⁶

4.2.2 Strategie čtení

Strategie čtení (neboli čtenářské strategie, reading strategies) zahrnují strategie, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost jedince, tedy schopnost pochopit hlavní myšlenku sdělení a „vytvářet si souhrny z četby“⁴⁷. Strategie čtení rozvíjí kognitivní dovednosti, jako jsou rozpoznání slov, vět, gramatických struktur a správná výslovnost. Bez těchto dovedností a schopnosti orientovat se v textu žák není sto čtenému porozumět.

Stejně jako u poslechových strategií rozlišujeme 4 druhy čtení, které se mohou vzájemně kombinovat:

1. čtení orientační (úvodní část – zájem o téma),
2. čtení selektivní (vyhledávání určitých informací v textu),
3. čtení letmé/globální (porozumění hlavní myšlenky),
4. čtení detailní (kompletní analýza textu, úplné porozumění).

Rozlišujeme několik stylů čtení. Mezi nejznámější dva protipóly patří skimming (rychlé čtení a porozumění hlavní myšlenky textu) versus scanning (čtení za účelem vyhledání konkrétní informace) a intenzivní čtení (pomalé a detailní čtení, učitel ho zadá všem žákům) versus čtení extenzivní (čtení pro zážitek z četby, volnočasové čtení, žáci si sami vybírají repertoár knih).⁴⁸ Stejně jako u poslechu s porozuměním, strategie čtení používají procesy top-down (shora dolů neboli deduktivní postup) a bottom up (zdola nahoru, tedy induktivní postup). Pro celoživotní učení, práci a osobní rozvoj jsou velice významné techniky takzvaného rychlého čtení, s kterým se ve školním prostředí většinou nepotkáme.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou u čtení s porozuměním vyžadovány pro 2. stupeň tyto očekávané výstupy:

⁴⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, 2013 [online]. Praha, VÚP (s úpravami k 2013). [cit. 3. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

⁴⁷ LOJOVÁ, G., & VČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

⁴⁸ SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publisher Limited, 2005. ISBN 1-4050-1399-0. s. 185.

„Žák:

- CJ-9-3-01 vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech,
- CJ-9-3-02 rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace.“⁴⁹

4.2.3 Strategie psaní

Strategie psaní (writing strategies) spadají do produktivních řečových dovedností. Zahrnují psaní slov, vět, odstavců, procvičování pravopisu, plánování textu, organizaci textu, práci s externími zdroji (slovníky, literatura...), strategie revizí a zdokonalování psaní. Podle výzkumů K. Vlčkové žáci považují psaní za nejjednodušší strategie ze všech čtyř řečových dovedností.⁵⁰ Otázkou ovšem je, zda nemají na mysli především psaní reproduktivní, tedy opisování, přepisování, psaní zápisků, než produktivní psaní neboli produkci vlastního koherentního a kohezního textu jakožto kognitivně náročné činnosti.⁵¹

Scrivener uvádí dělení podle funkce učitele při procesu psaní - míru jeho omezování, kontroly a pomoci, od kopírování až po volné psaní:

1. kopírování (žák procvičuje formování tvarů písmen, slov...),
2. procvičování psaní (žák píše jednotlivá slova, fráze, věty s téměř žádnou možností kreativity či změny, např. záměna zájmen, tvarů sloves),
3. řízené psaní (žáci píší delší texty za kontroly, pomoci učitele a za poskytnutí předloh),
4. procesuální psaní (žáci píší, co sami chtějí za pomoci učitele, který může pomáhat při výběru tématu, seskupování myšlenek, dává zpětnou vazbu),

⁴⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, 2013 [online]. Praha, VÚP (s úpravami k 2013). [cit. 3. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

⁵⁰ VLČKOVÁ, K. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecním vzdělávání – průřezový výzkum*. Brno: MU, 2010. Dostupné z: http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf

⁵¹ CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 978-80-200-2274-5. s. 79.

5. volné psaní (žák píše volně bez kontroly a zásahu učitele).⁵²

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou u psaní vyžadovány pro 2. stupeň tyto očekávané výstupy:

„Žák:

- CJ-9-4-01 vyplní základní údaje o sobě ve formuláři,
- CJ-9-4-02 napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat,
- CJ-9-4-03 reaguje na jednoduché písemné sdělení.“⁵³

4.2.4 Strategie mluvení

Strategie mluvení (speaking strategies) se týkají správné výslovnosti, intonace, procvičování mluvení, navazování a udržování konverzace i přes neznalost některé slovní zásoby. Obsahují také metakognitivní strategie (např. příprava na konverzaci v cizím jazyce). Strategie mluvení mají pro komunikaci v cizím jazyce velký význam, díky nim můžeme rozvíjet sociální vztahy, vyjádřit svoje názory či pocity, a proto je na ně kladen velký důraz. Jsou základním stavebním materiálem přímých vyučovacích metod, především metody audio-lingvální a komunikativní. Nad ostatními řečovými dovednostmi dominují motivačním spektrem, které jim usnadňuje realizaci.

Výuka také může probíhat v cílovém jazyce. V takovém případě musí učitel dbát na to, aby zvolil vhodný, přiměřeně obtížný a srozumitelný jazyk (takzvaný comprehensible input). Pokud tak učiní, je tento proces jedním z hlavních zdrojů učení se cizímu jazyku.

Brown rozlišuje šest druhů mluvení ve třídě, které jsou závislé na míře působení učitele:

1. imitativní (drilování, přesné opakování, kdy žáci musí znát důvod a cíl těchto cvičení pro jejich efektivnost),
2. intenzivní (procvičování krátkých gramatických či fonologických tvarů),
3. responzivní (tvoření krátkých odpovědí),

⁵² SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publisher Limited, 2005. ISBN 1-4050-1399-0. s. 193.

⁵³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, 2013 [online]. Praha, VÚP (s úpravami k 2013). [cit. 3. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

4. transakční (dialog za účelem výměny informací),
5. interpersonální (dialog, za účelem rozvoje sociálních vztahů, emocí atd.),
6. extenzivní (monolog).⁵⁴

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou u mluvení vyžadovány pro 2. stupeň tyto očekávané výstupy:

„Žák:

- CJ-9-2-01 se zeptá na základní informace a adekvátně reaguje v běžných formálních i neformálních situacích,
- CJ-9-2-02 mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech,
- CJ-9-2-03 vypráví jednoduchý příběh či událost; popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života.“⁵⁵

4.2.5 Strategie slovní zásoby

Strategie slovní zásoby (vocabulary strategies) se vztahují k osvojování, zapamatování, opakování a používání nových slov. Ovšem naučit žáky nová slova a jejich význam nestačí. Učitel by se měl vždy ujistit, že žáci mají dostatek příležitostí k procvičování nových slov, vědí, jak je použít v kontextu, znají možné strategie pro dlouhodobé zapamatování si jejich významů a ideálně vědí, které strategie jim individuálně vyhovují. Rozvíjením a podporou slovní zásoby se zabývají takzvané lexikální strategie.

Nejpoužívanější metodou zapamatování si nových výrazů je zapisování si slovní zásoby do slovníčku i přes širokou kritiku odborníků. Věra Janíková ve své publikaci z roku 2007 uvádí: „Pro efektivní učení slovíčkům tak, aby byla volně a podle potřeby vyvolatelná z paměti, je zásadním předpokladem systematická a promyšlená práce. Velký význam pak má i způsob, jak se jim učíme. Přitom učení se izolované slovní zásobě bez kontextu je obecně považováno za jednu z nejméně efektivních metod. Abychom vytvořili pro novou slovní zásobu „kotviště“ v naší paměti, je potřeba ji nejen

⁵⁴ BROWN, H. D. *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2.edition. Pearson ESL, 2000. 480 p. ISBN 0-13-028283-9.

⁵⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, 2013 [online]. Praha, VÚP (s úpravami k 2013). [cit. 3. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

neustále opakovat, ale také ji systematizovat a třídit.⁵⁶ Tato systematizace slov, kterou si chceme osvojit, může být prováděna na základě mnoha kritérií. Mezi nejznámější patří kritérium jazykové (slovní druhy, antonyma/synonyma, slovotvorba atd.), kritérium společného slovního základu, kritérium společného tématu (téma rodina – matka, otec, synovec, dítě atd.), kritérium regionální, sociální a jiné.

Existuje řada klasifikací lexikálních strategií (Bohn, Rampillonová, Chudak atd.) a každá z nich se řídí odlišnými kritérii taxonomie. Rubinová a Stern dělí strategie slovní zásoby podle efektivity, která však byla následně vyhodnocena jako kritérium neobjektivní (pro lexikální i jiné strategie, viz kapitola 3.1). Každému jedinci vyhovují jiné osvojovací návyky, a proto například neefektivní strategie učení se řadě lexikálně či fonologicky nesouvisejících slovíček může u někoho sloužit jako strategie vhodná pro dosažení úspěchu v osvojovaném jazyce. Mezi používaná kritéria pro dělení lexikálních strategií řadíme například stupeň možnosti zevšeobecnění, funkce dané strategie v procesu zpracování informací (strategie zpracování, produkce atd.), místo a cíl nasazení strategie či taxonomii Oxfordové (lexikální strategie přímé a nepřímé).⁵⁷

Chudak dělí lexikální strategie do tří skupin:

1. strategie odhadu významu slov (s mateřským jazykem, analýza jazykové formy, používání slovníků...),
2. strategie systematizace slovní zásoby,
3. strategie pro zapamatování a opakování slovní zásoby (psaní si nového slova ve větách, vytváření myšlenkových map, pantomimické znázornění slova, cvičení k opakování slovní zásoby, vizuální souvislosti – obrázky...).⁵⁸

⁵⁶ JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: Teoretická východiska. Doporučení pro praxi. Styly a strategie učení. Lexikální strategie v teorii a praxi.* Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3. s. 146.

⁵⁷ JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: Teoretická východiska. Doporučení pro praxi. Styly a strategie učení. Lexikální strategie v teorii a praxi.* Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3.

⁵⁸ CHUDAK, S. *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. 407 s. ISBN 9783631557556.

4.2.6 Strategie překladu

Strategie překladu (translation strategies) slouží k osvojování výrazu v cizím jazyce za pomoci překladu do mateřského jazyka. Smyslem je si nové výrazy pamatovat a pracovat či myslet maximálně v cizím jazyce.⁵⁹

Začínající jedinci tíhnou k doslovnému překladu. Je však potřeba rozvíjet v žácích porozumění nejen formě, ale i obsahu textu, a následně schopnost realizovat volný překlad. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby uměli rozeznat, kdy použít překlad doslovný, a kdy naopak volný.

⁵⁹ LOJOVÁ, G., & VČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

5 Popis výzkumného šetření

Tato kapitola popisuje výzkumné cíle práce, výzkumné vzorky obou škol, vlastnosti dotazníku (jeho vznik, standardizaci, členění, charakter, práci s daty) a sběr dat pro tuto práci.

5.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké strategie používají při výuce anglického jazyka žáci a učitelé 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol, porovnat výsledky těchto škol, následně je srovnat s výsledky dalších škol v ČR a navrhnout doporučení změn ve výuce.⁶⁰

Konkrétními cíli výzkumného šetření jsou následující:

1. Zjistit a porovnat celkovou míru používání a podpory strategií 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol.
2. Zjistit a porovnat míru používání a podpory strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol.⁶¹
3. Zjistit a porovnat míru používání a podpory strategií procvičování, recepce/produkce jazyka a kompenzačních strategií 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol.
4. Zjistit a porovnat míru používání a podpory strategií podle jejich funkce v procesu učení 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol.⁶²
5. Porovnat výsledky uvedených škol s dalšími školami v ČR.
6. Navrhnout doporučení do výuky.

⁶⁰ Výzkum nezjišťuje, jaké oblasti řečových dovedností se ve škole věnuje největší pozornost, ale zkoumá, jaké strategie a v jaké míře je žáci používají u jednotlivých řečových dovedností. Pokud například celková míra používání poslechu vychází u zkoumaných žáků 20 % a čtení 50 %, znamená to, že využívají 20 % možných strategií při učení se poslechu a 50 % možných postupů při učení se psaní, nikoliv že žáci v hodině věnují poslechu 20 % a psaní 50 % času. Nezjišťujeme, čeho je v hodině více, ale kolik a jaké postupy žáci využívají při osvojování si jednotlivých řečových dovedností.

⁶¹ Dle klasifikace Cohena a Weaver

⁶² Dle klasifikace R. L. Oxfordové

5.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je složen z žáků a učitelů dvou škol – Lauderovy školy (gymnázium) a Základní školy Botičská. Obě školy se nacházejí v Praze. V případě osmiletého gymnázia se výzkumu účastnili žáci nižšího stupně (prima, sekunda, tercie, kvarta) a na Základní škole Botičská žáci druhého stupně základní školy, aby byli žáci stejného věkového rozpětí. Celkem se testování zúčastnilo 111 žáků - 55 z gymnázia a 56 ze základní školy a 6 učitelů – 4 z gymnázia a 2 ze základní školy. Zkoumaným jazykem je ve všech zúčastněných jazykových skupinách angličtina. Pro zachování anonymity dat jsou učitelé označováni čísly.

5.2.1 Lauderovy školy

- Název školy: Lauderovy školy – Lauderovy školy v Praze
- Adresa: Belgická 25/67, 12000, Praha 2
- Zřizovatel: Židovská obec v Praze
- Výuka anglického jazyka probíhá napříč ročníky podle úrovně jazyka
- Osmileté gymnázium je otevřeno od roku 2009/2010

Lauderovy školy se skládají ze tří škol – základní školy (1. stupně), osmiletého gymnázia a mateřské školy. Všechny se nachází ve stejné budově v Belgické ulici na Vinohradech v Praze. Škola je obohacena o židovskou výchovu, základy judaismu a výuku hebrejštiny. Zaměření školy je všeobecné, založené na RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání a vychází z vlastního vzdělávacího programu *Le Chajim*. Od primy po oktávu je anglický jazyk vyučován v časové dotaci tří hodin týdně. V tercii, kvartě, septimě a oktávě si žáci mohou zvolit povinně-volitelný předmět *Svět v souvislostech v Aj*, který se vyučuje jednou týdně. Výuka jazyků je podpořena několika zajímavými projekty a pobyty v zahraničí.

Testování se zúčastnili žáci primy, sekundy, tercie a kvarty. Bez žáků pobývajících v zahraničí se jednalo o 70 dětí, které jsem zaregistrovala pro vyplnění dotazníku. 15 z nich se na testování nedostavilo, dotazník tedy vyplnilo celkem 55 žáků. Žáci jsou rozděleni do skupin podle své jazykové úrovně napříč ročníky, ovšem až na výjimky jsou žáci ve skupině odpovídající jejich ročníkům, o ročník výš nebo níž. Vznikají tak skupiny, AjA1 a AjA2 (na pozadí primy), AjB1 a AjB2 (na pozadí sekundy), AjC1

a AjC2 (na pozadí tercie), AjD1, AjD2 a AjEz (na pozadí kvarty). Testování se zúčastnilo 5 žáků z AjA1, 5 žáků z AjA2, 6 žáků z AjB1, 7 žáků z AjB2, 10 žáků z AjC1, 8 žáků z AjC2, 9 žáků z AjD1, 3 žáci z AjD2 a 2 žáci z AjEz. Na Gymnáziu Or Chadaš vyučují anglický jazyk 4 učitelé. Učitel 1 učí v AjA2 a AjD1, učitel 2 vyučuje AjB2, AjD2 a AjEz, učitel 3 učí AjA1 a AjC1 a učitel 4 AjB1 a AjC2. Všichni učitelé synchronizovali výsledky dotazníků pro všechny svoje třídy, které učí. Znamená to tedy, že vyučují strategie učení se cizímu jazyku stejně bez ohledu na to, o jakou třídu se jedná. Testování proběhlo ve dnech 28. 1. 2015, 29. 1. 2015, 30. 1. 2015 a 1. 3. 2015. Následující tabulka č. 1 shrnuje informace o respondentech.

Učitel	Datum testování tříd	Třída	Počet zúčastněných
Učitel 3	28. 01. 2015	AjA1	5
Učitel 1	28. 01. 2015	AjA2	5
Učitel 4	28. 01. 2015	AjB1	6
Učitel 2	28. 01. 2015	AjB2	7
Učitel 3	28. 01. 2015	AjC1	10
Učitel 4	28. 01. 2015	AjC2	8
Učitel 1	28. 01. 2015	AjD1	9
Učitel 2	28. 01. 2015	AjD2z	3
Učitel 2	28. 01. 2015	AjEz	2

Tabulka č. 1: údaje o respondentech Lauderových škol

5.2.2 ZŠ Botičská

Základní údaje o škole:

- Název školy: Základní škola Botičská
- Adresa: Botičská 8/130, 128 00, Praha 2
- Zřizovatel: Městská část Praha 2, se sídlem 120 39 Praha 2, Nám. Míru 20
- Výuka anglického jazyka od prvního ročníku

Základní škola se skládá z 10 tříd, 6 tříd je na 1. stupni a 4 třídy na 2. stupni, a nabízí také dálkové studium pro studenty dokončující základní vzdělání. Součástí školy je školní jídelna, školní družina a Centrum volného času. Třídy se průměrně skládají z 21 žáků, celkový počet žáků ve školním roce 2013/14 dosáhl 207. Anglický jazyk se vyučuje od 1. do 9. ročníku a je povinný. Rozšířenou výukou angličtiny je škola výjimečná. V první a druhé třídě má anglický jazyk časovou dotaci jednu vyučovací hodinu týdně, od třetí třídy až po ukončení studia se žáci učí anglickému jazyku třikrát týdně. V osmém a devátém ročníku si mohou navíc zapsat povinně-volitelný předmět konverzace v anglickém jazyce, který se vyučuje v dotaci jedné vyučovací hodiny týdně.⁶³

Na druhém stupni základní školy je celkem 89 žáků, kteří se měli účastnit testování. V době vyplňování dotazníků z důvodu nemoci, nesouhlasu rodičů či pobytu v zahraničí chybělo 33 dětí. Testovaných tedy bylo 56. Žáci mají jazykové skupiny vytvořené podle tříd, pouze osmá třída se kvůli vysokému počtu dětí ve třídě dělí na dvě jazykové skupiny, které jsou v práci uváděny jako 8. A1 a 8. A2. Dotazník vyplnilo 15 žáků z 6. A, 13 žáků ze 7. A, 11 žáků z 8. A1, 10 žáků z 8. A2, 7 žáků z 9. A. Škola zaměstnává dva učitele anglického jazyka. Učitel 1 vyučuje v 7. A, 8. A2 a 9. A. Učitel 2 pak ve skupinách 6. A a 8. A1. Oba dva učitelé se testování zúčastnili. Testování proběhlo ve dnech 5. 2. 2015, 6. 2. 2015 a 11. 2. 2015. Učitelé aplikovali svoje výsledky na všechny třídy, které vyučují. Oba dva si stojí za tím, že jejich podpora strategií je ve všech třídách stejná. Následující tabulka č. 2 shrnuje údaje o respondentech.

⁶³ Základní škola Botičská, 2003 [online]. Praha. [cit. 20. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.zsboticka.cz/skola>

Učitel	Datum testování tříd	Třída	Počet zúčastněných
Učitel 2	6. 02. 2015	6. A	15
Učitel 1	6. 02. 2015	7. A	13
Učitel 2	5. 02. 2015	8. A1	11
Učitel 1	5. 02. 2015	8. A2	10
Učitel 1	5. 02. 2015	9. A	7

Tabulka č. 2: údaje o respondentech ZŠ Botičská

5.3 Vlastnosti dotazníku

Pro výzkum byl jako vhodný nástroj k získání informací o strategiích učení se anglickému jazyku na obou školách použit dotazník *Strategie učení se cizímu jazyku*, který sestavily Doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D. a Mgr. Jana Přikrylová z Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Dotazník vznikl podle anglického vzoru *Young Learners' Language Strategy Use Survey* od A. D. Cohena a R. L. Oxfordové (2002) v rámci národního projektu MŠMT *Cesta ke kvalitě* za podpory Národního ústavu pro vzdělávání, školského a poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národního institutu pro další vzdělávání (NÚV). Projekt nabízí dva druhy dotazníků - pro základní školy a pro střední a jazykové školy, vždy s dotazníky pro žáky a učitele. Pro tuto studii byl použit *Dotazník pro žáky 5. – 9. ročníků ZŠ* a *Dotazník pro učitele 5. – 9. ročníků ZŠ*.

Jak je již zmíněno v teoretické části (viz kapitola 1), dotazník se zabývá postupy žáků a učitelů při učení se anglickému jazyku. Nástroj nám pomůže zjistit, v jaké míře žáci/učitelé používají/podporují strategie u jednotlivých řečových dovedností. Nesrovnává poměr použití řečových dovedností v hodině (např. psaní vs. čtení), ale poměr strategií používaných v rámci jednotlivých řečových dovedností. Pomůže nám přiblížit, jaké strategie žáci nejvíce/nejméně používají, a jaké učitelé podporují a jak si školy vedou ve srovnání s ostatními školami v rámci České republiky.

Přípravná fáze nástroje trvala od října 2009 do dubna 2010. V tomto období byl dotazník převeden do češtiny, bylo testováno porozumění položkám na vybraných respondentech a následné upravení a programování nástroje. Od května 2010 do listopadu 2010 tak mohl NÚOV začít se standardizačním šetřením, získáváním dat od škol a zjišťováním, které odpovědi žáků a učitelů základních/středních škol jsou pro ně typické. Vzorek pro standardizaci nástroje (dotazník pro žáky a učitele základních škol) byl získán na 18 základních školách z různých oblastí ČR. Testování se zúčastnilo 776 žáků z 4. – 9. třídy a 38 učitelů. Výsledky ovlivnily finální zadání otázek a podobu dotazníků, navíc nabídly konkrétní škoře srovnání jejich výsledků pro učitele, žáky i celou školu s průměrem těchto testovaných škol v České republice.⁶⁴ S každou nově testovanou školou se průměr výsledků pro ČR nově vygeneruje. Od 18. 6. 2012 do 6. 2. 2015 bylo testováno dalších 17 škol a dotazník vyplnilo 441 respondentů, zahrnujíc žáky a učitele 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol.⁶⁵

V rámci zkoumání míry používaných strategií je nezbytné definovat reliabilitu nástroje. Po položkové analýze připadá dotazníku pro žáky jako celku (kvůli následnému zpracování dat v evaluační zprávě jako celkovému používání strategií) Cronbachova alfa $\alpha > 0,8$, u jednotlivých dimenzí hodnoty $\alpha > 0,46 - 0,79$. V případě dotazníku pro učitele dosahuje Cronbachova alfa 0,90 a opět u jednotlivých dimenzí uvádí manuál nástroje $\alpha > 0,60$.⁶⁶ Na výši koeficientu působí krátká škála jednotlivých dotazníkových položek (ano-ne) a počet položek v dané dimenzi. Zjišťování míry je zaznamenáno v procentech (zaokrouhлено na dvě desetinná místa) a bude vycházet z faktu, že nejvyšší míra používání či podpory strategií je 100 %, nejnižší 0 %.

Dotazník pro žáky ZŠ (příloha č. 1) a dotazník pro učitele ZŠ (příloha č. 2) je rozdělen do šesti sekcí podle řečových dovedností a jazykových prostředků v pořadí – poslech, slovní zásoba, mluvení, čtení, psaní, překlad. Napříč řečovými dovednostmi a jazykovými prostředky se mohou otázky dále seskupovat do několika oblastí – strategie procvičování, strategie napomáhající produkci jazyka a rozvoji produktivních

⁶⁴ *Národní ústav odborného vzdělávání*, 2008 [online]. Praha. [cit. 13. 2. 2015]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf

⁶⁵ MICHEK, S. *Strategie učení se cizímu jazyku – rodičovský účet* [elektronická pošta]. Message to: vendula.novotna@gmail.com, 30. března 2015 9:10 [cit. 2015-30-03]. Osobní komunikace.

⁶⁶ *Národní ústav odborného vzdělávání*, 2008 [online]. Praha. [cit. 13. 2. 2015]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf

řečových dovedností, strategie napomáhající porozumění jazyka a rozvoji receptivních řečových dovedností a kompenzační strategie (viz příloha č. 3). V neposlední řadě se mohou otázky dotazníku dělit z hlediska funkcí strategií v procesu učení se cizímu jazyku a procesu zpracování informací (viz příloha č. 4). Zahrnují celkem 64 položek a respondenti vybírají z dichotomické škály ano–ne.

5.4 Sběr dat

V létě 2014 oslovila autorka práce zástupce hlavního manažera projektu, pana Ing. et Bc. Stanislava Michka, Ph.D., představila mu výzkumný design této práce a požádala ho o spolupráci. Pan inženýr souhlasil a nabídl jí pomocnou ruku při možných nesnázích. V září 2014 navázala kontakt s dvěma školami, ZŠ Botičská a Gymnázium Žamberk. Projekt byl podrobně představen ředitelům škol i všem učitelům. Vedení souhlasilo se zúčastněním se projektu, tudíž proběhla registrace školy, učitelů i všech žáků 1. stupně gymnázia a 2. stupně základní školy na portálu Cesta ke kvalitě. Školy tak získaly přístup do tří účtů: ředitelský účet, učitelský účet a studentský účet. Vznikl vlastní profil škol, který jim umožňuje přístup ke všem nabízeným evaluačním nástrojům či k opakovanému testování stejného nástroje v rámci autoevaluace školy.

Při registraci byla potřebná jména a data narození, která slouží jako anonymní přihlašovací údaje. Všichni žáci museli před samotným testováním přinést vyplněný souhlas rodičů se zpracováním jejich osobních údajů a tím byly zajištěny standardní postupy při získávání dat. Ti, kteří nesouhlasili, se neúčastnili testování. Učitelé Gymnázia Žamberk i přes souhlas pana ředitele nechtěli za daných podmínek spolupracovat. Proběhl pokus uskutečnit testování bez osobních dat, ovšem neúspěšně. Situaci bylo možno řešit pomocí kódů místo osobních údajů, ovšem k celému projektu se učitelé Gymnázia Žamberk stavěli jako k nevítané povinnosti bez motivace. V kapitole 1, zabývající se autoevaluačními procesy, je zmíněna důležitost motivace účastníků autoevaluace, bez které může tento proces ztratit smysl. Po konzultaci s panem Ing. et Bc. Stanislavem Michkem, Ph.D. došlo ke změně školy s cílem najít prostředí, které bude mít o projekt zájem. Byly osloveny Lauderovy školy pod Židovskou Obcí v Praze, konkrétně gymnázium, a spolupráce s nimi byla velice rychle navázána.

Před samotným testováním byl v systému vytvořen virtuální žák, který sloužil ke zmapování prostředí evaluačních nástrojů a následně po kontrole byl opět odstraněn. Po registraci školy proběhl import dat žáků a učitelů do vytvořeného účtu škol a všechny děti odevzdaly vyjádření rodičů. Pro klidný průběh získávání dat se autorka práce účastnila veškerého testování, představila sebe i projekt žákům, provedla stručný úvod do problematiky, zdůraznila nutnost pracovat samostatně, předala žákům pokyny pro zadávání dotazníku strategií učení se anglickému jazyku a v případě ZŠ Botičská vedla závěrečnou diskuzi. Testování proběhlo vždy v hodinách anglického jazyka v počítačové učebně, kde se žáci přihlásili pod svým jménem a datem narození ke konkrétnímu evaluačnímu nástroji „Dotazník strategií učení se cizímu jazyku“. Vyplnění online dotazníků zabralo cca 20 minut. Po vyplnění dotazníku se otevřel žákům soubor ve formátu PDF s informacemi o jejich strategiích učení se anglickému jazyku. Žáci si soubor zaslali na e-mail, aby si ho mohli doma prostudovat. Na ZŠ Botičská měla každá testovaná skupina k dispozici celou vyučovací hodinu, tudíž po testování proběhla diskuze, kde se rozebíraly jednotlivé náměty a konkrétní připomínky žáků. Každý žák uvedl, jaké doporučené strategie ho zaujaly, které vyzkouší či které mu nevyhovují. Pro diskuzi byly také zařazeny návrhy navazujících aktivit ve výuce, které byly uvedeny v manuálu nástroje.⁶⁷ Na nižším stupni gymnázia Lauderových škol nebyl časový prostor pro diskuzi, proto učitelé dostali k dispozici seznam těchto možných navazujících aktivit do další vyučovací hodiny.

⁶⁷ Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [online]. Praha. [cit. 13. 2. 2015]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf

6 Prezentace výsledků, vyhodnocení dat

V této kapitole jsou shrnuty a popsány výsledky Lauderových škol a ZŠ Botičská⁶⁸, tedy poměr a míra žáky používaných, nepoužívaných a učiteli podporovaných, nepodporovaných strategií, porovnání výsledků uvedených škol mezi sebou a srovnání výsledků s průměrnými výsledky České republiky. Získaná data byla podložena výsledky autoevaluačních zpráv. Při zamyšlení se nad výsledky je nutné si uvědomit, že data zachycují nikoliv to, co žáci a učitelé skutečně dělají, ale pouze to, co si myslí, že dělají. Často také žáci mohou používat strategie, které učitel ve třídě nepodporuje, ale žáci se jim naučili mimo výuku. Naopak může učitel ve školním prostředí podporovat strategie, které žák nepoužívá, což ovšem nemusí být vnímáno negativně. Žák nemusí používat všechny strategie, má pouze vědět, jaké existují, vyzkoušet si je a následně si vybrat, pracovat s těmi, které činí jeho učení efektivnějším a zábavnějším.

Dále je důležité zmínit, že i když používání mnohých strategií vede k dosažení lepších výsledků, neznamená to přímo, že tomu tak musí být. Vysoká míra používání strategií nesouvisí s výsledky (na které působí mnoho dalších faktorů), ať už školy, žáků či učitelů. Škola nebo žák může dosahovat výtečných výsledků, a přesto mít velice nízký procentuální výskyt používání strategií. Zjednodušeně řečeno, někdo se na slovíčka jen podívá a dlouhodobě si je umí zapamatovat. Pravděpodobně k jejich uchování používá určité strategie (vytvoří si struktury slovíček, asociace atd.), o jejichž využití možná ani neví, a s těmito strategiemi pracuje zcela intuitivně. Jiný žák se snaží si slovíčka zapamatovat, avšak bez úspěchu. Pomohlo by mu ovšem, kdyby znal postupy, které jeho spolužák intuitivně aplikuje, nebo třeba zcela jiné postupy (psaní slovíček do vět, barevné vybarvování předmětů atd.) a jeho výsledky by se zlepšily. Přesto nemusí mít nikdy tak výtečné výsledky jako jeho spolužák.

⁶⁸ Veškeré výsledky se týkají pouze nižšího stupně gymnázia Lauderových škol a 2. stupně ZŠ Botičská. Pro přehlednost jsou dále v následujících podkapitolách (u grafů a jejich popisů) zastoupeny samotnými názvy škol, tedy Lauderovy školy a ZŠ Botičská (nebo rozdělením na gymnázium a základní školu) bez konkretizace stupně školy.

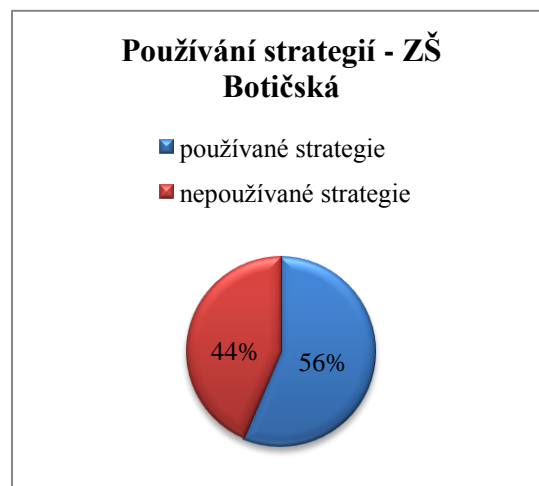
6.1 Použití strategií učení se cizímu jazyku žáky

Zde se zaměříme na výsledky použití strategií učení se cizímu jazyku žáky nižšího stupně gymnázia Lauderových škol a 2. stupně ZŠ Botičská, které vycházejí z evaluačních zpráv škol a z evaluačních zpráv jejich učitelů a žáků. Zahrneme celkovou míru používání strategií uvedených škol a srovnání s výsledky zúčastněných škol v rámci ČR. Uvedeme výsledky používání strategií žáky podle řečových dovedností a jazykových prostředků. Dále popíšeme výsledky podle procvičování, recepce/produkce jazyka a kompenzačních strategií, které vycházejí ze stejné klasifikace. Nakonec vymezíme používání strategií žáky podle jejich funkce v procesu učení. Výsledky gymnázia a základní školy jsou vždy srovnány mezi sebou.

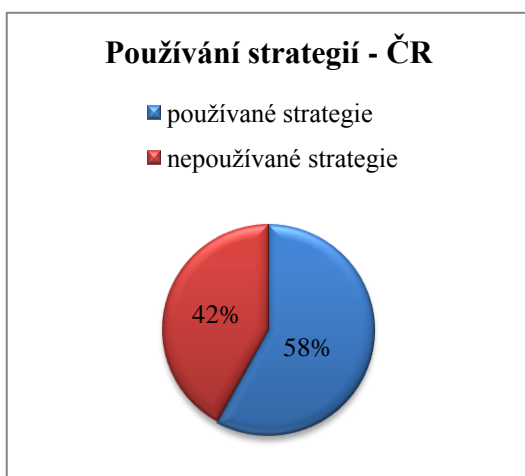
6.1.1 Celková míra používání strategií a srovnání s výsledky ČR



Graf č. 1: Míra používání strategií učení se anglickému jazyku žáky Lauderových škol



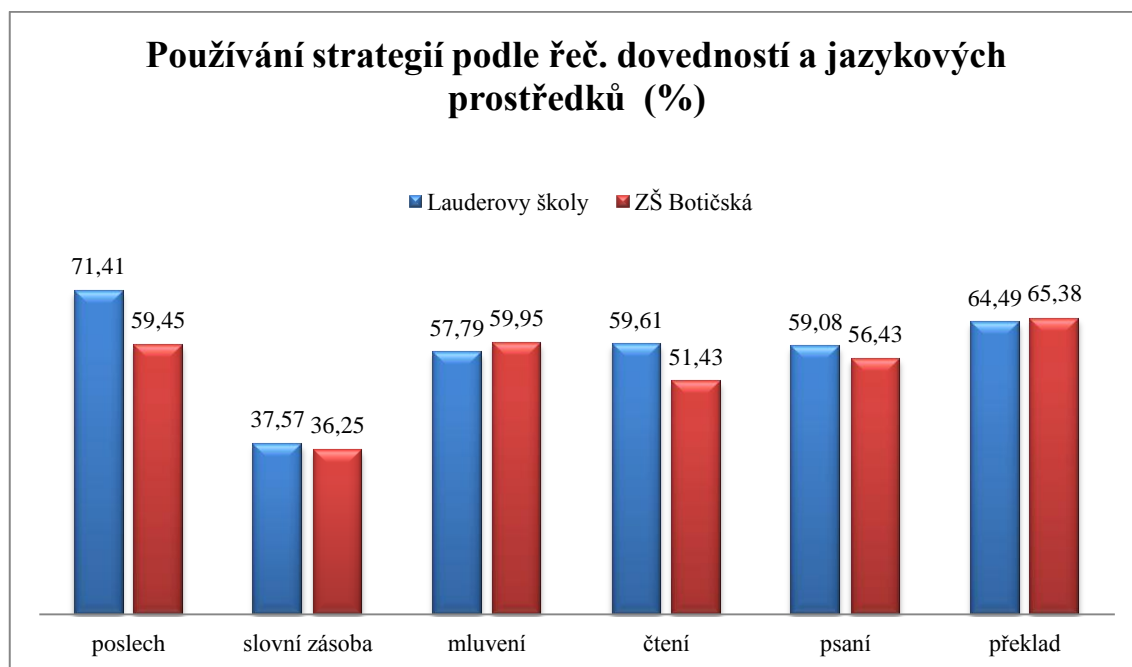
Graf č. 2: Míra používání strategií učení se anglickému jazyku žáky ZŠ Botičská



Graf č. 3: Míra používání strategií učení se anglickému jazyku žáky v ČR

Celková míra používání strategií žáky obou škol se téměř neliší, jak mezi sebou, tak od průměrných výsledků pro Českou republiku. Všechny tři grafy ukazují, že žáci užívají průměrně více jak 50 % strategií. Žáci Lauderových škol pracují s 59,47 % strategií, s nepatrně více, než je průměrný výsledek žáků v rámci ČR. Žáci ZŠ Botičská mají lehce nižší výskyt používaných strategií, než jsou výsledky ČR, a jejich průměrná podpora je 56,41 %.

6.1.2 Používání strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků



Graf č. 4: Používání strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků žáky Lauderových škol a ZŠ Botičská

Graf č. 4 ukazuje, z kolika procent žáci využívají strategie učení se anglickému jazyku uvnitř jednotlivých řečových dovedností a jazykových prostředků k zefektivnění jejich učení⁶⁹, a srovnává výsledky gymnázia a základní školy. Zajímavým faktem uvedeného grafu je, že nejnížší výskyt podporovaných strategií v obou případech vychází (také ve výsledcích pro ČR) u slovní zásoby, na kterou je však v českém prostředí kladen velký důraz. Znamená to tedy, že žáci neznají/nepoužívají většinu strategií, které by jim mohly učení se slovní zásobě usnadnit, a učí se jen omezenými postupy. Žáci gymnázia

⁶⁹ nikoliv poměr podpory jednotlivých řečových dovedností

používají 37,57 % a žáci základní školy 36,25 % strategií učení se novým slovíčkům. Naopak nejvíce používají strategie při práci s poslechem (Lauderovy školy 71,41%) a překladem (ZŠ Botičská 65,38 %). V ostatních oblastech se pohybují výsledky kolem 60%. Pouze v mluvení a překladu uplatňují průměrně více strategií žáci ZŠ Botičská, v ostatních řečových dovednostech je větší využití žáky z Lauderových škol. Výsledky obou škol jsou velmi vyrovnané ve všech oblastech. Následující tabulky zobrazují používání strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků u jednotlivých tříd.

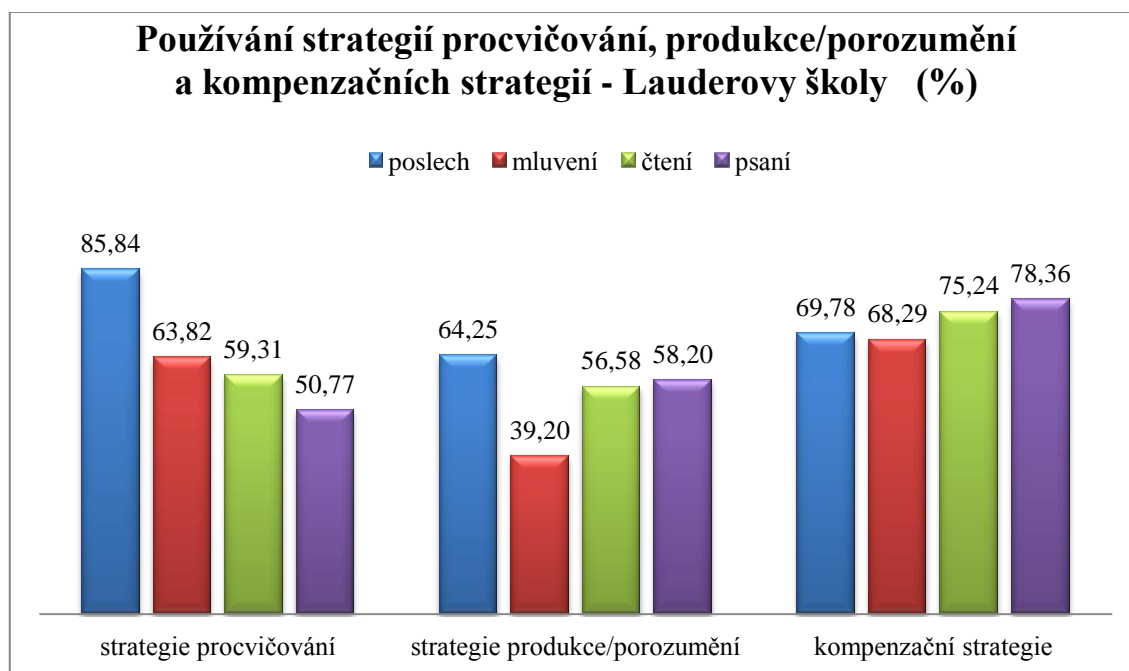
Třída	Poslech (%)	Slovní zásoba (%)	Mluvení (%)	Čtení (%)	Psaní (%)	Překlad (%)	Průměr (%)
AjA1	71,43	40,00	47,27	58,67	56,67	70,00	57,34
AjA2	75,71	25,00	67,27	65,33	66,67	75,00	62,50
AjB1	61,90	45,83	65,15	58,89	51,39	66,67	56,94
AjB2	67,35	37,50	55,84	60,00	65,48	67,86	59,01
AjC1	70,71	51,25	68,18	60,00	66,67	82,50	66,55
AjC2	71,43	34,38	54,55	55,83	57,29	65,62	56,52
AjD1	68,25	29,17	58,59	55,56	56,48	61,11	54,86
AjD2z	80,95	50,00	78,79	62,22	69,44	66,67	68,01
AjEz	75,00	25,00	31,82	60,00	41,67	25,00	43,08
Průměr	71,41	37,57	57,79	59,61	59,08	64,49	

Tabulka č. 3: používání strategií žáky Lauderových škol podle řečových dovedností a jazykových prostředků u jednotlivých tříd

Třída	Poslech (%)	Slovní zásoba (%)	Mluvení (%)	Čtení (%)	Psaní (%)	Překlad (%)	Průměr (%)
6. A	62,86	50,00	56,97	66,22	65,56	76,67	62,40
7. A	62,09	37,50	54,55	55,90	47,44	71,15	54,09
8. A1	58,44	37,50	58,68	59,39	58,33	63,64	56,39
8. A2	53,57	33,75	53,64	46,67	55,00	57,50	50,00
9. A	66,33	37,50	67,53	56,19	55,95	75,00	59,15
Průměr	59,45	36,25	59,95	51,43	56,43	65,38	

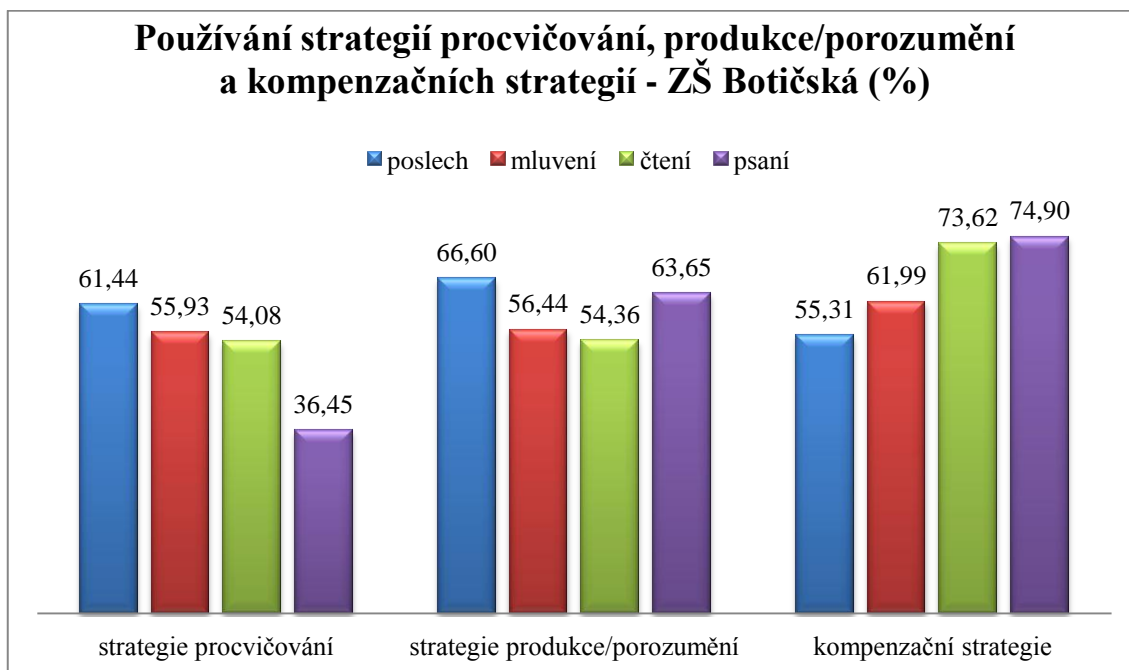
Tabulka č. 4: používání strategií žáky ZŠ Botičská podle řečových dovedností a jazykových prostředků u jednotlivých tříd

6.1.3 Používání strategií procvičování, recepce/produkce jazyka a kompenzačních strategií



Graf č. 5: Používání strategií procvičování, produkce/porozumění a kompenzačních strategií žáky Lauderových škol

Žáci Lauderových škol využívají v kategorii procvičování nejvíce strategií při procvičování poslechu s 85,84 %, naopak nejméně strategií aplikují při procvičování psaní s 50,77 %. V kategorii porozumění a produkce jazyka má nejnižší zastoupení mluvení, pouze s 39,20 %, čemuž odpovídá známý ostych ze strany studentů při mluvení v anglickém jazyce. Znalostí/aplikací více strategií u produkce a porozumění mluvenému slovu v angličtině bychom mohli tento ostych redukovat. Kompenzační strategie se vyskytují u všech řečových dovedností okolo 70 %.



Graf č. 6: Používání strategií procvičování, produkce/porozumění a kompenzačních strategií žáky ZŠ Botičská

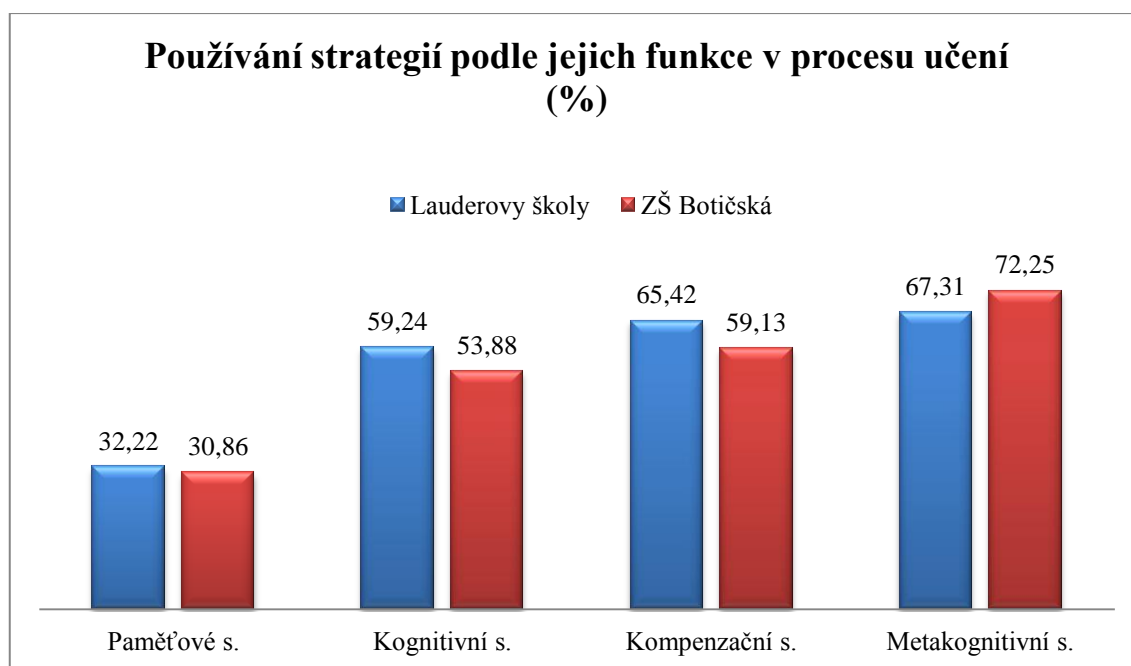
Žáci ZŠ Botičská aplikují při produkci a porozumění anglického jazyka více strategií (poslech – 66,60 %, mluvení – 56,44 %, čtení – 54,36 %, psaní – 63,65 %) než žáci z Lauderových škol. Propad je u procvičování psaní, u žáků gymnázia měl také nejnižší zastoupení v kategorii procvičování, ovšem zde spadl až na 36,45 %. Žáci tedy nevyužívají ani půlku možností, jak si procvičovat psané slovo. V oblasti kompenzačních strategií je nejméně zastoupen poslech s 55,31 %, naopak dobře si vede čtení se 73,62 % a psaní se 74,90 %.



Graf č. 7: Používání strategií procvičování, produkce/porozumění a kompenzačních strategií – srovnání Lauderových škol a ZŠ Botičská

Graf č. 7 shrnuje a porovnává průměrné výsledky grafu č. 5 a č. 6. Gymnázium Lauderových škol zastupuje průměrně vyšší používání strategií procvičování s 64,92 % (ZŠ Botičská s 51,97 %) a kompenzačních strategií se 72,92 % (ZŠ Botičská s 66,46 %). V oblasti produkce a porozumění ovlivnil výsledky propad používání strategií k produkci mluvení na gymnáziu, tudíž dosáhla vyššího výsledku ZŠ Botičská s 60,26 % (gymnázium s 54,56 %).

6.1.4 Používání strategií podle jejich funkce v procesu učení



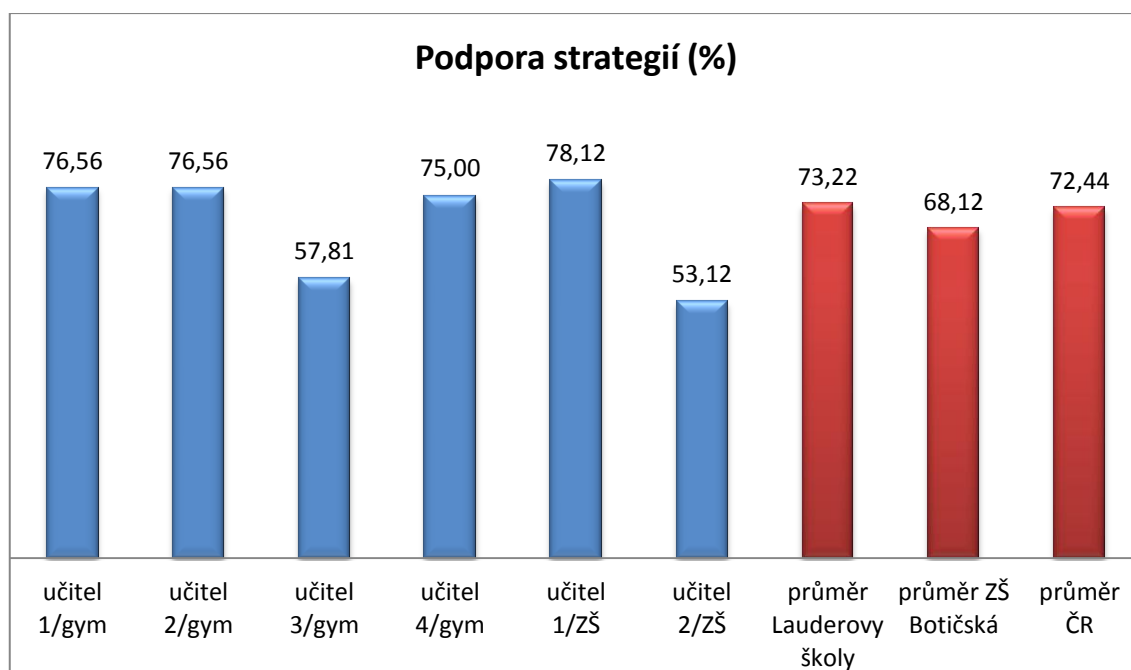
Graf č. 8: Používání strategií podle jejich funkce v procesu učení – srovnání Lauderových škol a ZŠ Botičská

Nejnižší výskyt použití zastupují paměťové strategie (Lauderovy školy – 32,22 % a ZŠ Botičská – 30,86 %), které slouží k zapamatování si nových informací. Žáci tedy využívají průměrně pouze 30 % možných strategií k uchování nových znalostí. Kromě metakognitivních strategií (ZŠ Botičská – 72,25 % a Lauderovy školy – 67,31 %) používají více strategií žáci Lauderových škol (kognitivní strategie – gymnázium s 59,24 % a ZŠ s 53,88 %, kompenzační strategie – gymnázium 65,42 a ZŠ 59,13 %).

6.2 Podpora strategií učení se cizímu jazyku učiteli

V této druhé části prezentace výsledků zmapujeme míru podpory strategií ze strany učitelů nižšího stupně gymnázia Lauderových škol a 2. stupně ZŠ Botičská. Nejprve si uvedeme celkovou míru podpory strategií učiteli, kterou opět srovnáme s průměrem pro ČR. Dále pak konkrétněji popíšeme podporu strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků, podporu strategií procvičování, recepce/produkce jazyka a kompenzačních strategií a strategií podle jejich funkce v procesu učení. Výsledky Lauderových škol a ZŠ Botičská jsou vždy srovnány mezi sebou.

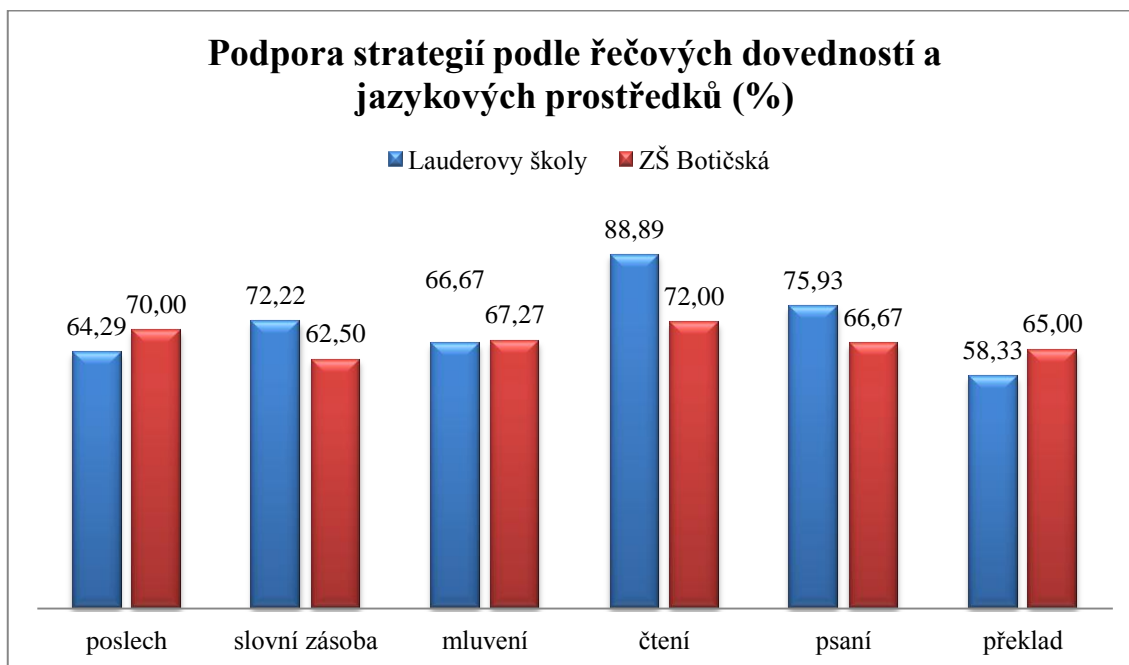
6.2.1 Celková míra podpory strategií a srovnání s výsledky ČR



Graf č. 9: Celková míra podpory strategií učení se anglickému jazyku učiteli Lauderových škol a ZŠ Botičská, srovnání výsledků s průměrem ČR

Nejvíce a zároveň i nejméně podpory strategií poskytují učitelé ZŠ Botičská, učitel 1 se 78,12 % a učitel 2 53,12 %. Hodnoty učitelů Lauderových škol se pohybují v rozmezí mezi těmito dvěma položkami. Stejně jako u celkové míry používání strategií žáky, učitelé Lauderových škol podporují strategie více a ZŠ Botičská naopak méně než průměr učitelů pro ČR. Průměr podpory učitelů Lauderových škol je 73,22 %, ZŠ Botičská 68,12 % a průměr ČR zastává 72,44 %.

6.2.2 Podpora strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků



Graf č. 10: Podpora strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků učitelů Lauderových škol a ZŠ Botičská

U výsledků používání strategií žáky podle řečových dovedností a jazykových prostředků byl zřetelný propad u slovní zásoby, proto by se dalo předpokládat, že učitelé nepracují s těmito strategiemi a neučí žáky, jak se učit slovní zásobě. Graf č. 10 toto tvrzení vyvrací a uvádí, že učitelé podle svého mínění tyto strategie podporují dvakrát více, než je žáci používají (Lauderovy školy – 72,22 % a ZŠ Botičská – 62,50 %). Výsledky ostatních řečových dovedností se pohybují okolo 60 %. Výjimkou je 88,89 % u podpory čtení učitelů Lauderových škol. Následující tabulka popisuje podporu strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků u jednotlivých učitelů obou škol.

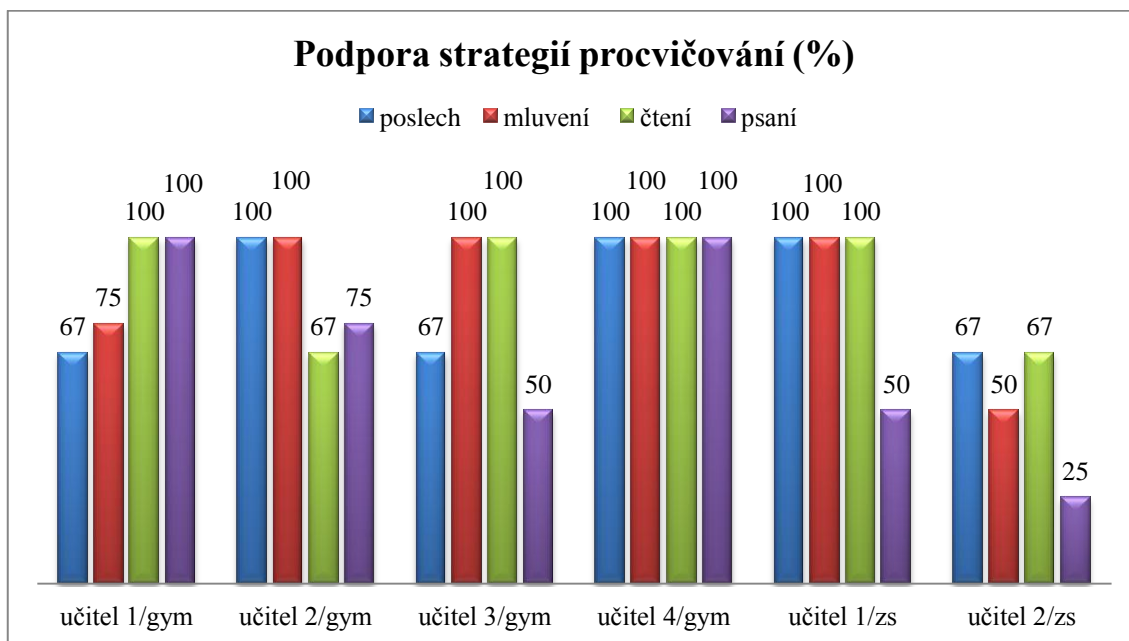
Učitel	Poslech (%)	Slovní zásoba (%)	Mluvení (%)	Čtení (%)	Psaní (%)	Překlad (%)
Učitel 1/gym	57,14	75,00	54,55	93,33	91,67	100,00
Učitel 2/gym	85,71	62,50	81,82	86,67	75,00	25,00
Učitel 3/gym	78,57	62,50	63,64	80,00	66,67	25,00
Učitel 4/gym	35,71	100,00	63,64	100,00	75,00	100,00
Průměr Lauderových škol	64,29	72,22	66,67	88,89	75,93	58,33
Učitel 1/ZŠ	78,57	62,50	81,82	80,00	83,33	75,00
Učitel 2/ZŠ	57,14	62,50	67,27	72,00	66,67	65,00
Průměr ZŠ Botičská	70,00	62,50	67,27	72,00	66,67	65,00

Tabulka č. 5: Podpora strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků⁷⁰

6.2.3 Podpora strategií procvičování, recepce/produkce jazyka a kompenzačních strategií

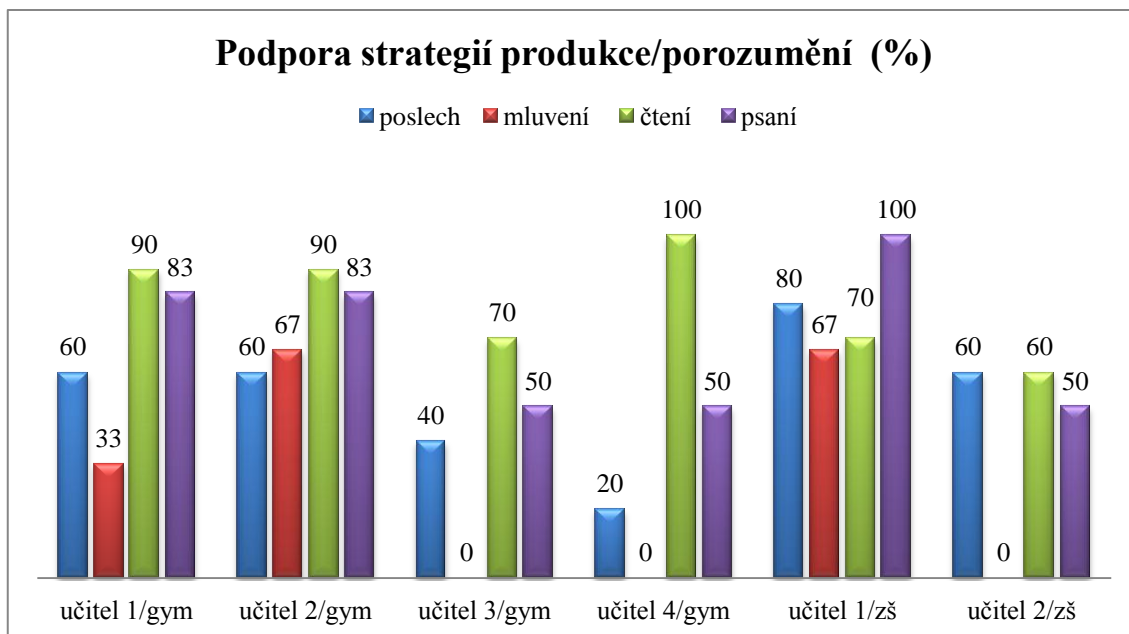
V této kapitole jsou zobrazeny výsledky podpory strategií učiteli seskupené napříč řečovými dovednostmi do oblastí procvičování, recepce/produkce a kompenzačních strategií. Můžeme zde vidět velké rozdíly mezi jednotlivými učiteli.

⁷⁰ Průměr škol podle řečových dovedností a jazykových prostředků se počítá za jednotlivé třídy, nikoliv za samostatné učitele. Pokud tedy jeden učitel učí dvě třídy, jeho výsledek se zapíše dvakrát a poté se zprůměruje.



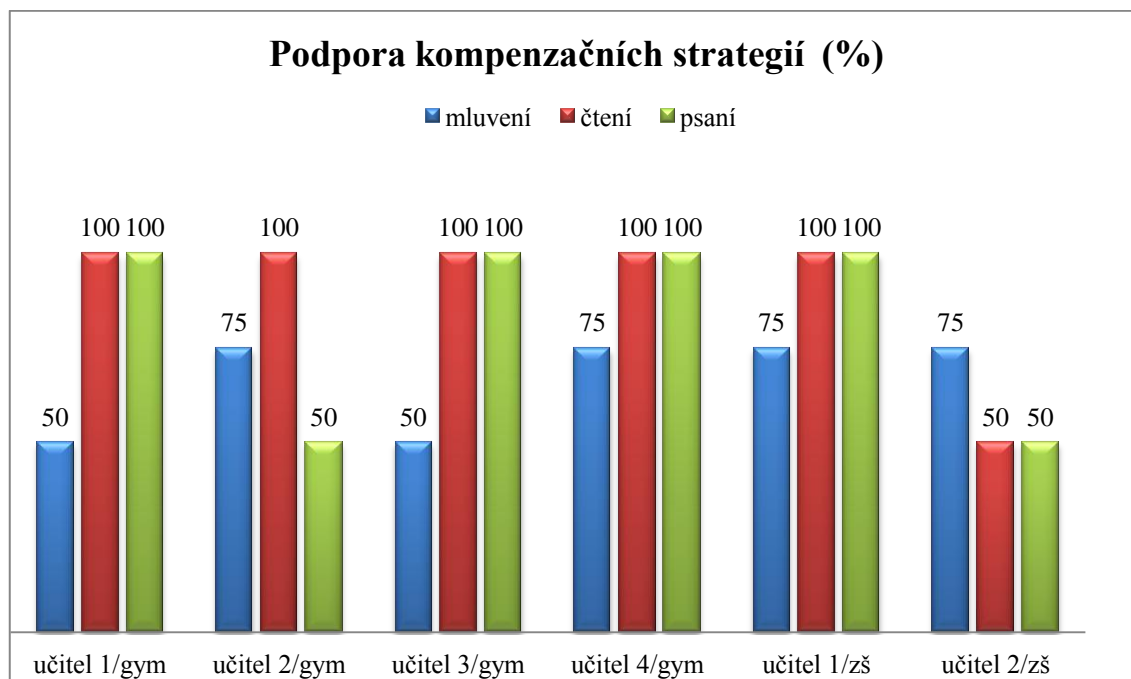
Graf č. 11: Podpora strategií procvičování učiteli Lauderových škol a ZŠ Botičská

Graf č. 11 představuje dvě zajímavá zjištění. Učitel 4/gym hodnotí svoji aktivitu při práci s procvičováním na 100 %. Dále vidíme, že nejnížší podporu procvičování dostává psaní, stejně jako to v dotaznících uváděli žáci při používání strategií (graf č. 6).



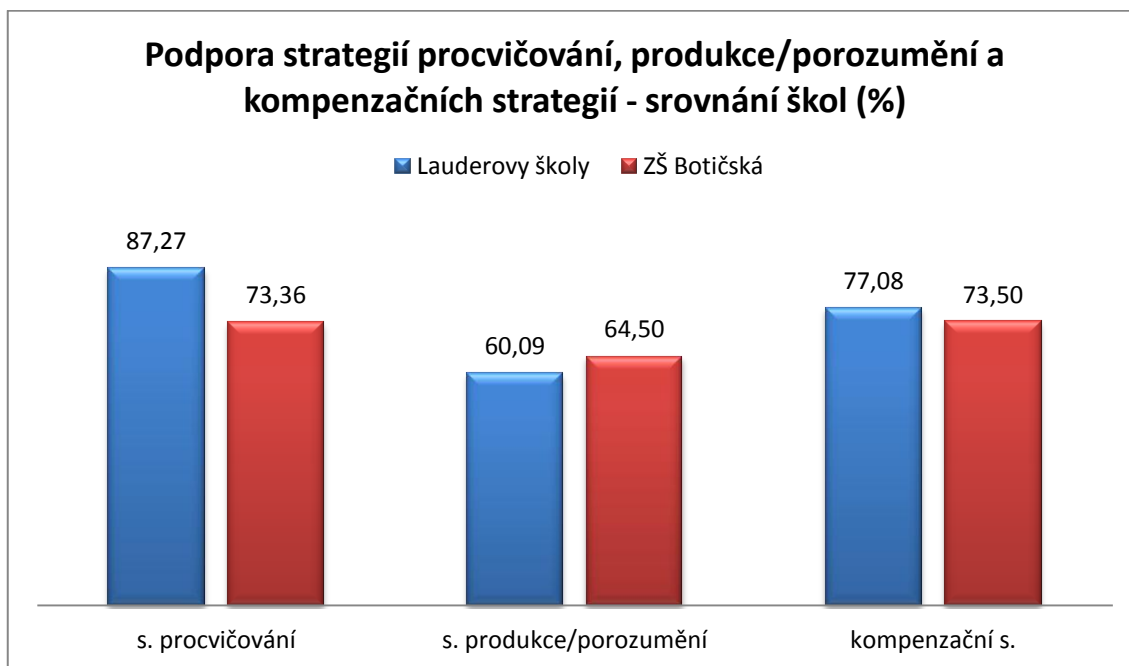
Graf č. 12: Podpora strategií produkce a porozumění učiteli Lauderových škol a ZŠ Botičská

Výsledky grafu č. 12 jsou velice pestré. Znázorňují, že tři učitelé (z toho dva z Lauderových škol) nepodporují produkci a porozumění mluvení, což může mít vliv na nízké použití produkce a porozumění u mluvení žáky na gymnáziu. Učitel 4 z gymnázia potvrdil stoprocentní podporu strategií u čtení, učitel 1 ze základní školy uvedl 100 % u podpory psaní.



Graf č. 13: Podpora kompenzačních strategií učiteli Lauderových škol a ZŠ Botičská

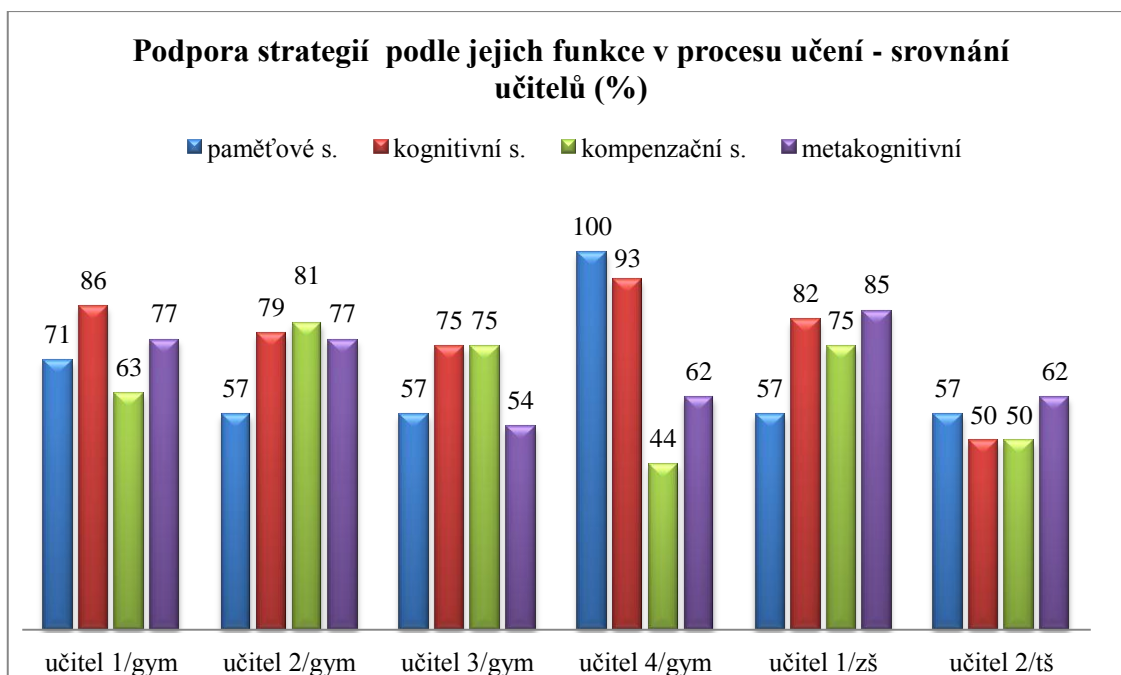
U zjišťování kompenzačních strategií vycházejících z řečových dovedností a jazykových prostředků nezjišťuje nástroj strategie poslechu, znázorňuje tedy pouze kategorie čtení, psaní a mluvení. Čtyři učitele uvádějí 100 % podpory u kompenzačních strategií čtení a psaní, učitel 2/gym podporuje 100 % čtení a 50 % psaní. Strategie mluvení jsou podporovány z 50 % nebo 75 % u všech dotazovaných učitelů.



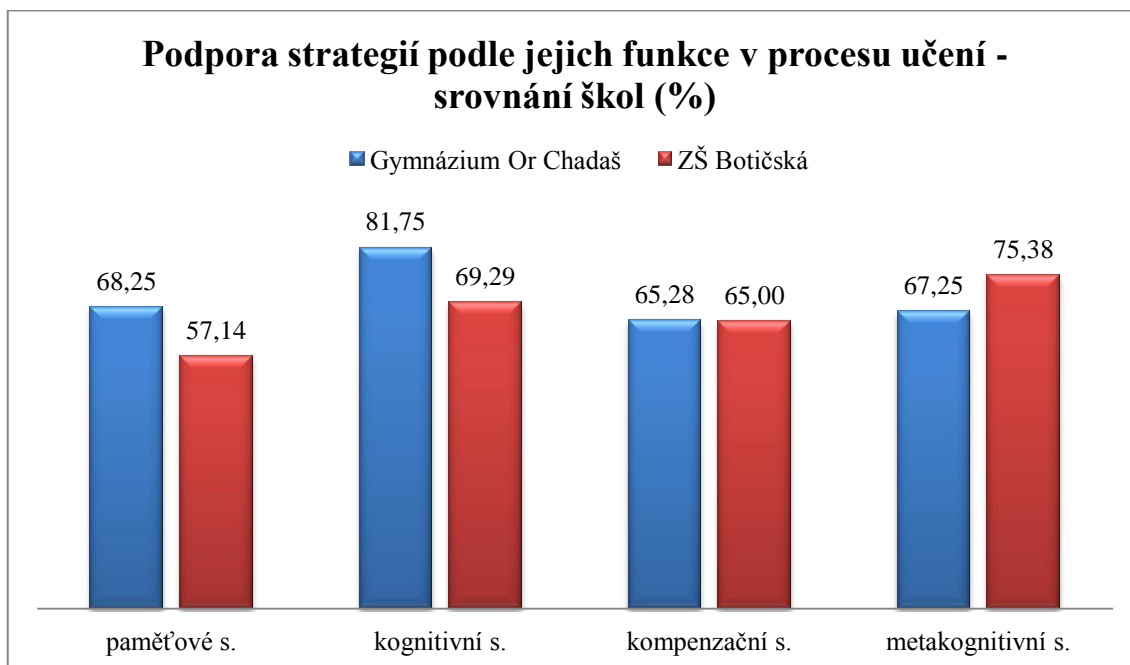
Graf č. 14: Podpora strategií procvičování, produkce/porozumění a kompenzačních strategií – srovnání Lauderových škol a ZŠ Botičská

Graf č. 14 shrnuje a porovnává průměrné výsledky grafu č. 11, č. 12 a č. 13. Stejně jako u používání strategií procvičování, produkce/porozumění a kompenzačních strategií žáky, také u jejich podpory si lépe vedou Lauderovy školy s 87,27 % (ZŠ Botičská 73,36 %) podpory strategií procvičování a 77, 08% (ZŠ Botičská 73,50 %) podpory kompenzačních strategií. Pouze strategie produkce a porozumění podporují více učitelé ZŠ Botičská s 64,50 % (gymnázium s 60, 09 %), jelikož učitel č. 3/gym a učitel č. 4/gym nepodporují strategie produkce mluvení.

6.2.4 Podpora strategií podle jejich funkce v procesu učení



Graf č. 15: Podpora strategií učiteli podle jejich funkce v procesu učení



Graf č. 16: Podpora strategií podle jejich funkce v procesu učení – srovnání Lauderových škol a ZŠ Botičská

Paměťové, kognitivní a kompenzační strategie podle jejich funkce v procesu učení podporují průměrně více učitelé Lauderových škol, pouze metakognitivní strategie jsou zastoupeny vyšším průměrem u učitelů ZŠ Botičská. Podpora paměťových strategií je znatelně vyšší než jejich používání žáky, učitelé Lauderových škol je podporují z 68,25 % (učitel 4/gym uvedl dokonce 100) a učitelé ZŠ Botičská z 57,14 %. Nejvíce podporované jsou kognitivní strategie učiteli gymnázia (81,75 %). Výsledky kompenzačních i metakognitivních strategií si jsou podobné, okolo 70% průměrné podpory.

6.3 Shrnutí výsledků

V první řadě byla zjišťována celková míra používání a podpory strategií. Žáci Lauderových škol používají 59,47 % strategií a žáci ZŠ Botičská používají 56,41 %. Učitelé Lauderových škol podporují strategie ze 73,22 % a učitelé ZŠ Botičská z 68,12 %. U používání i podpory strategií je průměr ostatních testovaných škol v ČR mezi průměry ZŠ Botičská (pod průměrem škol v ČR) a Lauderových škol (nad průměrem škol v ČR). Učitelé vyplnili, že podporují více strategií, než jejich žáci uvádí, že používají.

Při zjišťování míry používání a podpory strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků jsme zaznamenali vyrovnané výsledky, pohybující se kolem 60 % (používání) a 70 % (podpora) u obou škol. Lauderovy školy podporují i používají více strategií napříč řečovými dovednostmi a jazykovými prostředky. Velký výkyv nastal u strategií slovní zásoby, které žáci používají mezi 36 % a 38 % na obou školách, ovšem učitelé uvádí jejich podporu téměř dvakrát vyšší (mezi 60 % a 70 %).

Dále jsme zjišťovali a porovnávali míru používání a podpory strategií procvičování, recepce/produkce jazyka a kompenzačních strategií. Lauderovy školy mají průměrně vyšší používání (64,92 %) a podporu (87,27 %) strategií procvičování a také vyšší výskyt u používání (72,92 %) a podpory (77,08 %) kompenzačních strategií. V oblasti produkce a porozumění ovlivnil výsledky propad strategií produkce mluvení na gymnáziu. 2 učitelé gymnázia uvedli, že nepodporují strategie produkce u mluvení a stejně tak žáci gymnázia tyto strategie nepoužívají. Proto dosáhla vyššího výsledku používání (60,26 %) i podpory (64,50 %) ZŠ Botičská.

Poslední uvedenou klasifikací bylo dělení strategií učení se anglickému jazyku podle jejich funkce v procesu učení, kterou jsme zjišťovali a porovnávali míru použití strategií žáky, a jejich podporu učiteli na gymnáziu Lauderových škol a na ZŠ Botičská. Žáci používají nejméně paměťové strategie (gymnázium – 32,22 % a ZŠ – 30,86 %). Kognitivní, kompenzační a metakognitivní strategie se pohybují kolem 65 %. Podpora paměťových strategií je daleko vyšší (gymnázium – 68,25 % a ZŠ – 57,14 %) než jejich použití. Podpora ostatních strategií se pohybuje okolo 65 % stejně jako jejich používání, kromě 81,75 % podpory kognitivních strategií na Lauderových školách. Gymnázium má opět vyšší používání a podporu u všech strategií kromě metakognitivních strategií.

Ve srovnání s výsledky ostatních testovaných škol v ČR jsou výsledky ZŠ Botičská a Lauderových škol téměř totožné. Žáci Lauderových škol používají strategie z 59,47 % a učitelé je podporují ze 73,22 %. Výsledky gymnázia jsou tedy nad průměrem testovaných škol v ČR. Naopak žáci ZŠ Botičská s 56,41 % použitím a její učitelé s 68,12% jsou pod průměrem výsledků pro testované školy v ČR.

7 Doporučení pro školy a učitele

Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích docentky Kateřiny Vlčkové ukazují, že učitel přímo ovlivňuje používání strategií žáky. Autorka ve své publikaci uvádí: „Čím častěji učitel říká žákům, jak se učit, tím více používají žáci strategie učení. Čím častěji to učitel nejen říká, ale zároveň to s žáky i procvičuje, tím více strategie používají.“⁷¹ V této kapitole jsou shrnuta doporučení pro výuku strategií anglického jazyka, díky nimž může učitel jak podpořit, a tak i ovlivnit žákovo používání strategií učení se anglickému jazyku.

7.1 Proces výuky strategií

Na základě výše uvedené citace by měla výuka strategií anglického jazyka probíhat především prakticky, aby žáci sami mohli se strategiemi efektivně pracovat. Existuje mnoho modelových postupů výuky strategií (např. R. L. Oxford, Cohen, Weaver, Janíková atd.) Model R. L. Oxfordové s drobnými úpravami převedly do českého prostředí G. Lojová a K. Vlčková a člení ho takto:

1. přípravná fáze (učitel zváží jazykovou úroveň žáků, jejich postoje, motivace, potřeby atd.),
2. vstupní diagnostika (školy mohou použít online stejný evaluační nástroj, který byl použit pro tuto práci ke zmapování situace),
3. výběr strategií do výuky (je vhodné kombinovat strategie různé obtížnosti a zahrnout přiměřeně široké spektrum strategií, z kterých si žáci sami vyberou),
4. integrace strategií (zařazení výuky strategií do cvičení, úloh a cílů hodin),
5. zvážení motivace žáků (zda vycházejí z vnitřní motivace žáků nebo je ohodnotit, nutná je zpětná vazba v obou případech),
6. příprava aktivit a materiálů (žáci se mohou podílet na výběru aktivit),
7. informovanost žáků při realizaci výuky strategií (učitel musí informovat žáky o důležitosti aplikace vhodných strategií a měl by se ujistit, že žáci znají jejich použití v nových situacích a umí vyhodnotit, zda je pro ně daná strategie efektivní),

⁷¹ VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3. s. 166.

8. sebe/hodnocení žáků (žáci a učitel se během nebo po výuce mohou vyjadřovat k pocitům ohledně nové strategie na základě různých kritérií – zapamatování si nové informace v čase, usnadnění úkolu, míra zábavy během realizace, rozvoj dovedností atd.),
9. revize výuky strategií (na základě zkušenosti a podle zpětné vazby od žáků může učitel upravit a vylepšit proces výuky strategií pro další realizaci).⁷²

Realizace výuky strategií anglického jazyka může mít ve škole několik podob. R. L. Oxfordová dělí tři typy výuky strategií.⁷³ Pojednává nejprve o předání informací žákům ohledně strategií (jejich význam, klasifikace, použití), dále o zahrnutí rozvoje konkrétních strategií do vyučovací hodiny (nebo do několika lekcí vztahujících se k vybraným strategiím) a v neposlední řadě o dlouhodobém procesu zapojení podpory strategií do výuky (směřuje k schopnostem žáků umět uplatnit jednotlivé strategie a aplikovat je na odlišné situace). Následující kapitola je sestavena napříč všemi typy výuky strategií, záleží na učiteli, jakým způsobem se rozhodne je svým žákům předat a začlenit je do výuky.

7.2 Doporučení do praxe

Jednotlivá doporučení vycházejí z evaluačních zpráv Lauderových škol (příloha č. 5) a ZŠ Botičská (příloha č. 6) a inspiřují se dalšími zdroji (R. L. Oxford, Jeremy Harmer, Jim Scrivener, Jat Dhillon, education.com). Jsou seřazena podle řečových dovedností a jazykových prostředků ve stejném pořadí jako v dotazníku a zahrnují zároveň doporučení pro strategie procvičování, recepce/produkce a kompenzační strategie napříč těmito doporučeními. Tato klasifikace je vhodná pro svoji přehlednost a blízkost k implementaci v praxi. Návrhy do výuky podle jejich funkce v procesu učení (tedy přímé a nepřímé strategie) vyplývají z teoretické části (kapitola 3.1) a mohou vždy působit napříč řečovými dovednostmi a jazykovými prostředky (např. učitel s žáky procvičuje strategie slovní zásoby – seskupování slovíček, a zároveň s nimi trénuje sociální, afektivní a kognitivní strategie). Učitelé se mohou dále inspiřovat praktickými

⁷²LOJOVÁ, G., & VČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

⁷³OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

návrhy publikace R. L. Oxfordové⁷⁴, jejíž kniha je vypracována velice detailně, s velkým množstvím dlouhodobých i jednorázových postupů a aktivit pro práci se strategiemi v hodině.

7.2.1 Poslech

Použití i podpora poslechu Lauderových škol a ZŠ Botičská se pohybují kolem 70 %. Žáci však jen zřídka vyhledávají kontakt pro rozvoj poslechu mimo prostředí školy, přitom hovoříme o jednom z nejpřirozenějších (stejně jsme si osvojovali náš rodný jazyk) a nejefektivnějších způsobů, jak se cizí jazyk učit. Učitel by měl žáky motivovat k poslechu angličtiny pomocí externích zdrojů (např. shlédnout film, video, dokument, seriál, poslouchat rádio v angličtině). Může žákům zadat za úkol poreferovat o jejich domácím poslechu spolužákům ve škole, poznamenat si fráze, kterým nerozumí, a společně si je ve škole objasnit, naučit tyto fráze spolužáky atd. Žák by měl mít prostor pro výběr tématu, které mu je blízké, a tím prohlubovat svůj vztah k autonomnímu učení.

Co může učitel dělat pro podporu strategií poslechu:

- Říkat žákům, aby si procvičovali poslech tím, že poslouchají daný cizí jazyk, když ho někde slyší.
- Procvičovat s žáky hledání hlásky nebo slova v daném cizím jazyce, které se vyslovují podobně jako hlásky v češtině.
- Procvičovat s žáky zachycování důležitých slov.
- Učit je zaměřovat se na to, co je zajímavé.
- Procvičovat s žáky zachycování slov, která se opakují.
- Učit žáky požádat o zopakování, zpomalení, odhadnout význam z tónu hlasu, odhadnout význam z toho, jak se mluvící pohybuje nebo stojí, odhadnout význam z toho, co již bylo řečeno.

Učitel může každou z výše zmíněných strategií zapojit do běžných cvičení poslechu či na ně vždy alespoň poukázat (např. během prvního poslechu nahrávky zapisovat slova, která se na nahrávce opakují nebo popsat z videa pocity mluvčího atd.).

⁷⁴ OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

7.2.2 Slovní zásoba

Míra používání slovní zásoby žáky je na obou školách velice nízká (36-37 %). Učitelé by měli učit žáky učit se slovíčka všemi možnými postupy, a pak až následně je nechat vybrat si vyhovující strategie, které budou používat. Je lepší zaměřit se na méně nových slovíček více do hloubky (to znamená vyučovat slovíčka tak, aby bylo zapojeno co nejvíce vjemových smyslů, použít emocionálního/zkušenostního propojení, vizuálních, zvukových a logických vazeb atd.), než zadat za úkol zapamatovat si 30 slovíček z paměti dětem, které se nikdy neučily, jak se tato slovíčka mohou učit. Výsledkem často bývá dostatečná znalost pro splnění testu, ovšem s velice krátkodobým uchováním nových výrazů v paměti.

Co může učitel dělat pro podporu strategií slovní zásoby:

- Procvičovat s žáky seskupování slovíček podle slovních druhů.
- Učit žáky používat rýmy, aby si nová slovíčka zapamatovali.
- Procvičovat s žáky, aby si představili obrázek nového slovíčka v mysli.
- Procvičovat s žáky psaní nových slovíček ve větě a učit žáky, aby tak sami postupovali.
- Procvičovat s žáky psaní nových slovíček na kartičky a učit žáky, aby tak sami postupovali (tento postup může být zaveden i ve škole, kdy se vždy nové slovo napíše na kartičku a hodí se do krabice se slovní zásobou. S těmito slovíčky se mohou jednou za čas tvořit další aktivity).
- Propojovat výslovnost nového slovíčka s výslovností slova, které už znají.

V praxi může učitel například zadat žákům za úkol podtrhnout v textu všechna slova související s jedním tématem a zakroužkovat z nich ta, které jsou pro ně nová, zkusit odvodit jejich význam. Barevně se mohou odlišit slovní druhy, témata atd. Alternativními způsoby vyučování slovní zásoby se zabývá např. Jat Dhillon, který pořádá kurzy alternativní výuky slovní zásoby pro učitele.

7.2.3 Mluvení

Procvičováním mluvení a aplikací strategií se zabývá mnoho českých i anglických publikací (např. inspirativně zpracované publikace Jeremyho Harmera⁷⁵, Jima Scrivenera⁷⁶ atd.). Žáci Lauderových škol používají strategie mluvení v 57,79 % a žáci ZŠ Botičská 59,95 % (jedná se o nejvyšší zastoupení společně se strategiemi překladu).

Co může učitel dělat pro podporu strategií mluvení:

- Nechat žáky říkat nové výrazy nahlas.
- Procvičovat výslovnost, dokud slovo neumí vyslovit dobře.
- Učit žáky napodobovat způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.
- Procvičovat s žáky, aby v reálné situaci změnili téma, když neznají slovíčka.
- Procvičovat s žáky, aby plánovali předem, co chtějí říct.
- Doporučit žákům, ať požádají osobu, se kterou mluví, aby je při mluvení opravovala.
- Radit žákům, že v přirozené situaci mohou použít alespoň slovo z jiného jazyka.
- Procvičovat s žáky, aby ukázali rukama nebo tělem, co chtějí říct, ale neznají pro to správný výraz.

Učitel si musí před zahájením aktivity stanovit, zda bude žáky během cvičení opravovat. Pokud ano, je vhodné si stanovit chyby, do kterých zasáhne, a do kterých nikoliv, aby nenaboural žákovu motivaci.

7.2.4 Čtení

Jak ukazují výsledky výzkumu, strategie čtení používají žáci Lauderových škol z 59,61 % a žáci ZŠ Botičská z 51,43 %. Většinou používají práci s nadpisy, s obrázky kolem textu, označování textu a mnoho dalších strategií, které jsou velmi efektivní a pomáhají rozvíjet schopnost porozumět čtenému. Důležitá je podpora četby mimo školní prostředí, kterou si žáci zvolí sami (popřípadě prokonzultují tento výběr s učitelem). Může se jednat o časopis, knihy, noviny, ovšem učitel by měl s žáky probrat, jakou úroveň a typ četby zvládnout, aby se extenzivní čtení neproměnilo v nepříjemnou

⁷⁵ HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd edition. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

⁷⁶ SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publisher Limited, 2005. ISBN 1-4050-1399-0.

povinnost. Žáci vždy potřebují vědět, že jsou schopni čtenému porozumět, čehož dosáhnou pouze četbou odpovídající jazykové úrovni (pokud je žák sám od sebe motivován číst náročnou četbu, nebudeme mu v tom bránit, naopak).

Co může učitel dělat pro podporu strategií čtení:

- Říkat žákům, ať si hledají ke čtení věci, které nejsou příliš obtížné, konzultovat s nimi výběr literatury.
- Doporučovat žákům a procvičovat s nimi, aby četli věci více než jednou.
- Procvičovat s žáky přemýšlení o tom, co bude v textu následovat, jak by mohl příběh dopadnout.
- Procvičovat s žáky označování textu (např. různými barvami) a podtrhávání částí, které se zdají důležité pro lepší orientaci v textu (např. při shrnutí textu a další práci s textem).
- Procvičovat s žáky míru porozumění textu (např. ve dvojici).
- Procvičovat s žáky odvozování významu z nadpisů.
- Učit žáky používat slovník pro vyhledávání neznámých výrazů.
- Procvičovat s žáky odvozování významu z obrázků.

V hodině můžeme před čtením textu pracovat s odvozením z nadpisu a z obrázků. V průběhu textu mohou žáci vymyslet pokračování příběhu, vyhledávat neznámá slova ve slovníku atd. V rámci extenzivního čtení může učitel podporovat žáky v dopisování/emailování/chatování s rodilými mluvčími (zprostředkovat vlastní kontakty či využít kontakty ze zahraničních pobytů) a rozvíjet tak strategie čtení.

7.2.5 Psaní

Stejně jako u čtení, nejefektivnějším způsobem, jak rozvíjet psaní, je dopisování si s rodilým mluvčím. Žáci obou škol (používání strategií psaní je průměrně 59,08 % na gymnáziu a 56,43 % na základní škole) většinou nepoužívají psaní v anglickém jazyce mimo školní prostředí. Proto by měl učitel žáky podporovat, nejlépe jim doporučit, kde získat kontakty (existuje mnoho webových portálů přímo pro tento záměr), a pomoci jim zprostředkovat tuto komunikaci. Čím více je procvičování psaní přirozené, tím více

strategií si žáci automaticky osvojují. Pro psaní v hodině (pokud je samotné psaní cílem) existuje mnoho zábavných aktivit zapojující velké množství strategií psaní.

Jednou z nápaditých webových stránek je např. <http://www.education.com>, kde se může učitel inspirovat řadou pestrých aktivit pro podporu strategií psaní.

Co může učitel dělat pro podporu strategií psaní:

- Procvičovat s žáky, psát jiné poznámky nebo texty v cizím jazyce (např. poznámky do diáře, zapisování úkolu atd.).
- Dělat s žáky zápisky v angličtině.
- Radit žákům, aby psali v cizím jazyce jiným lidem.
- Procvičovat s žáky, aby si nejprve plánovali, co se chystají psát.
- Procvičovat s žáky používání slovníku.
- Radit žákům, aby požádali někoho o opravu toho, co napsali (případně o radu, když nevědí, jak se něco píše).
- Procvičovat s žáky přepisování napsaného k odhalení vlastních chyb.
- Procvičovat s žáky nebo jim alespoň říkat, aby v reálných situacích používali kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.

Příkladem podpory strategií psaní může být psaní s žáky zápisků v angličtině, práce se slovníkem, a především aplikace aktivit (viz uvedené stránky v poznámkách) pro procvičování psaní, které povedou k pozitivnímu vztahu k psaní v angličtině.

7.2.6 Překlad

Používání strategií překladu dopadlo společně se strategiemi mluvení průměrně nejlépe (s 64,49 % na Lauderových školách a 65,38 % na ZŠ Botičská). U strategií překladu je potřeba objasnit žákům, kdy používat doslovný a kdy volný překlad, a k tomu pak vztáhnout možné strategie. Žáci mohou procvičovat doslovný překlad např. za domácí úkol a volný překlad především u konverzace. Pokročilejší žáci by si měli postupně procvičovat porozumění kontextu bez překladu.

Co může učitel dělat pro podporu strategií překladu:

- Radit žákům, aby si promysleli, co chtějí říct nebo napsat česky, a pak to přeložili do cizího jazyka.
- Překládat při čtení, aby se žáci ujistili, že tomu rozumí.
- Překládat části toho, co někdo říká, do češtiny, aby si to lépe zapamatovali (pouze v některých situacích, není vždy nutné překládat).
- U pokročilejších žáků procvičovat, aby se snažili rozumět bez překládání (především v hovorové řeči).

V praxi si musí dát učitel pozor, aby úroveň textu pro překlad odpovídala úrovni jazyka žáků. Žáci mohou překládat úryvky textu za domácí úkol, ve skupinách atd. U starších žáků můžeme navázat překladem odbornějších článků a učit žáky pracovat s online překladači, které nám sice mohou pomoci, ovšem velice omezeně. Při komunikaci v angličtině by měl učitel vést k postupnému upouštění od překladu, který sloužil k porozumění.

8 Diskuse

Diskuse obsahuje zjištěné výsledky, porovnání s podobnými studiemi, limity studie a také možné návaznosti a rozšíření výzkumu.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké strategie používají při výuce anglického jazyka žáci a učitelé 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol. Tyto výsledky byly srovnány mezi sebou, porovnány s výsledky ostatních testovaných škol v ČR a následně byla navržena doporučení do výuky.

Celková míra používání strategií žáků a podpora jejich učiteli nižšího stupně gymnázia Lauderových škol a 2. stupně ZŠ Botičská se pohybuje kolem 60 %, což je výsledek odpovídající ostatním testovaným školám v ČR tímto nástrojem. Pro ČR i tuto studii jsou nejvíce podporovány strategie čtení (u nejméně podporovaných strategií se výsledky neshodují). Nejvíce používány jsou strategie překladu a poslechu a nejméně strategie slovní zásoby.⁷⁷ Velice zajímavé je, že podíváme-li se například na výsledky podobné diplomové práce Barbory Winklerové⁷⁸, která vycházela ze stejného evaluačního nástroje NÚV, narazíme opět na vyrovnané výsledky. V případě používání strategií žáky podle funkce v procesu učení dokonce na stejné pořadí průměrného používání strategií (od nejméně používaných s. – paměťové, kognitivní, kompenzační, metakognitivní), u podpory ze strany učitelů se již výsledky liší.

Shoda těchto výsledků může být způsobena krátkou škálou v jednotlivých dotazníkových položkách (ano-ne), faktem, že žáci nevnímají učení v rozdělení podle řečových dovedností ani podle funkcí v procesu učení, jak je tomu v dotaznících nástroje nebo psychometrickými vlastnostmi dotazníku. Mohli bychom tedy stejnou problematiku zkusit zkoumat za pomoci jiného nástroje, konkrétně pomocí dvou dalších nejpoužívanějších dotazníků převedených do českého prostředí - *Strategy Inventory for Language Learning*⁷⁹ nebo *Learning and Study Strategies Inventory*⁸⁰. K. Vlčková

⁷⁷ VLČKOVÁ, K., BRADOVÁ, J. Používání strategií učení se cizímu jazyku a jejich podpora učitelem na základní škole. In *Konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV 2013): Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti*, 16.–18. září 2013. 2013.

⁷⁸ WINKLEROVÁ, B. *Strategie učení se cizímu jazyku: autoevaluační zpráva ZŠ Dolní Kounice: diplomová práce*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.

⁷⁹ OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

srovnává psychometrické vlastnosti a schopnost predikce vzdělávacích výsledků u těchto dvou dotazníků a u dotazníku použitého pro tuto studii *Language Strategy Use Survey* jakožto u tří nejpoužívanějších dotazníků v jejich české adaptaci⁸⁰. K. Vlčková také nabízí mnoho dalších studií zabývajících se touto problematikou. Zkoumá například rozdíly ve věku žáků, pokročilosti jazyka žáků, vztahy mezi používáním strategií a vzdělávacími výsledky a v poslední době analýzou shluků a sekvencí strategií.

Přesnost výsledků lze zpochybnit kvůli zkreslení techniky verbalizace, tedy jak žáci hodnotí a vnímají sami sebe. Žáci mohou vykazovat rozdíly ve schopnosti sebereflexe, sebehodnocení a ne/záměrně zkreslovat výsledky. Dále je důležité zmínit, že pro široký záběr tématu uvádí práce jen stručný přehled cvičení na podporu strategií, který by bylo vhodné rozšířit (ideálně při specifikaci problému, to znamená doporučení pro konkrétní skupinu žáků se stejnou charakteristikou, doporučení pro konkrétní strategie atd.). Pro individuální přínos práce pro učitele nebo žáka je vhodné pracovat s konkrétní evaluační zprávou, nikoliv s průměrovanými výsledky, které zkreslí výsledky jednotlivce.

Během získávání dat se autorka často setkala s problémem porozumění terminologii a interpretaci výsledků ze strany učitelů a žáků. Ti často zaměňovali výskyt poměru ne/použitých a ne/podporovaných strategií v rámci konkrétní řečové dovednosti s výskytem poměru řečové dovednosti v hodině ve vztahu k ostatním řečovým dovednostem nebo jazykovým prostředkům. Pro vyhnutí se tomuto nedorozumění by bylo vhodné zdůraznit a vymezit rozdíl ve vnímání interpretace výsledků v úvodu dotazníků či v manuálu nástroje.

Práci bychom mohli rozšířit o longitudinální výzkum. Žáci a učitelé by si podrobně prošli všechna doporučení, v případě nejasností je prokonzultovali s autorkou práce či se dále inspirovali doporučenou literaturou. Následně by vyplnili stejný dotazník s časovým odstupem a mohli bychom zkoumat, zda se jejich používání a podpora strategií mění, a zda má evaluační nástroj praktický účinek ve školním prostředí. Vhodné by bylo testovat stejný vzorek ve vztahu k druhému cizímu jazyku, který se

⁸⁰ Dotazník byl sestaven na Texaské univerzitě v Austinu v roce 2002 a autory jsou: Claire Ellen Weinstein, Ph.D., Ann C. Schulte, Ph.D., and David R. Palmer, Ph.D.

⁸¹ VLČKOVÁ, K., ŠVEJDÍKOVÁ, K., HUDEČKOVÁ, I. Psychometrické vlastnosti a schopnost predikce učebních výsledků u dotazníků strategií učení se cizímu jazyku v českém prostředí. In *Konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) 2013*. 2013.

všichni dotazovaní učí kratší dobu, a porovnat tyto výsledky s předchozími pro anglický jazyk. V návaznosti bychom mohli zkoumat, zda existují rozdíly u jedinců studujících jeden či dva cizí jazyky. Zajímavé by také bylo sestavit kvalitativní studii a zabývat se pouze několika jedinci a jejich učiteli v čase a sledovat vliv strategií na výsledky studentů.

9 Závěr

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké strategie používají při výuce anglického jazyka žáci a učitelé 2. stupně ZŠ Botičská a nižšího stupně gymnázia Lauderových škol, porovnat výsledky těchto škol, srovnat je s výsledky dalších škol v ČR a navrhnout doporučení změn ve výuce. Hlavní cíl i konkrétní cíle výzkumu byly splněny a získali jsme velice vyrovnané výsledky.

Celková míra žákova používání strategií a jejich podpora učiteli nižšího stupně gymnázia Lauderových škol a 2. stupně ZŠ Botičská se pohybuje kolem 60 %, více strategií je tedy používáno a podporováno než naopak. Žáci a učitelé Lauderových škol obecně používají více strategií než ZŠ Botičská. Při zjišťování míry používání a podpory strategií podle řečových dovedností a jazykových prostředků jsme zaznamenali vyrovnané výsledky, až na strategie slovní zásoby, které žáci používají kolem 37 % na obou školách. Během porovnávání míry používání a podpory strategií procvičování, recepce/produkce jazyka a kompenzačních strategií jsme narazili na propad u strategií produkce mluvení u žáků a učitelů Lauderových škol. Strategiím učení se anglickému jazyku podle jejich funkce v procesu učení připadaly opět vyvážené výsledky, kromě výkyvu používání paměťových strategií žáků obou škol, který byl kolem 31 %. Žáci Lauderových škol používají a jejich učitelé podporují průměrně více strategií učení se anglickému jazyku než testované školy v ČR a ZŠ Botičská se vyskytuje naopak pod průměrem testovaných škol v ČR. Na základě těchto výsledků byly vytvořeny návrhy do výuky pro učitele anglického jazyka. Zajímavým poznatkem studie byla vysoká podobnost mezi výsledky škol.

Data byla získána od 111 žáků a 6 učitelů nižšího stupně gymnázia Lauderových škol a 2. stupně Základní školy Botičská v Praze. Studie pro získání dat použila evaluační nástroj „Strategie učení se cizímu jazyku“, sestavený na základě původní anglické verze „Young learners' Language Strategy Use Survey“ od A. D. Cohena a R. L. Oxfordové.

Strategie učení se cizímu jazyku musíme vnímat jako problematický koncept, který dává dohromady různé postupy na makroúrovni (např. procvičování) a mikroúrovni (např. tvorba neologismů), tudíž není tak jednoduché sestavit obecně platící schéma vhodné pro teoretické i praktické vymezení problému. Odborníci se ovšem stále

posouvají dopředu a objevují za pomoci rostoucího počtu studií a zájmu veřejnosti, pod vidinou úspory času, nová zákoutí a poznatky o strategiích učení se cizímu jazyku. Záleží tedy na samotných učitelích, zda jsou ochotni rychlému vývoji doby, změnám, které přinášejí nové poznatky výzkumů a rostoucím požadavkům na roli učitele čelit, nebo je stereotypně ignorovat a s leností jim vzdorovat.

10 Seznam literatury

BROWN, H. D. *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2.edition. Pearson ESL, 2000. 480 p. ISBN 0-13-028283-9.

COHEN, A. D.; APHEK, E. *Easifying Second language Learning. Studies in Second language Acquisition 13*, 1981, 3. ISSN 0272-2631.

COHEN, A. D. Focus on the language leader: Styles, strategies and motivation. In: N. SCHMITT, ed. *An introduction to applied linguistics*. London: Hodder Education, 2010.

COHEN, A.D.; WEAVER, S. J. *Styles and Strategies Based Instruction. A Teachers' Guide*. Minneapolis, Centre for Advanced Research on Language acquisition: University of Minnesota, 2006.

DAS, J. P. Simultaneous-Successive Processing and Planning. In: SCHMECK, R. R., ed. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 1988. s. 101-129.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd edition. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 978-80-200-2274-5.

CHUDAK, S. *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. 407 s. ISBN 9783631557556.

JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: Teoretická východiska. Doporučení pro praxi. Styly a strategie učení. Lexikální strategie v teorii a praxi*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3.

JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, Pdf, 2008. 161 s. ISBN 978-80-210-4620-7.

LOJOVÁ, G., & VČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2. s. 155.

MICHEK, S. *Strategie učení se cizímu jazyku – rodičovský účet* [elektronická pošta]. Message to: yendula.novotna@gmail.com. 30. března 2015 9:10 [cit. 2015-30-03]. Osobní komunikace.

Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [online]. Praha. [cit. 13. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae>

Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [online]. Praha. [cit. 13. 2. 2015]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. 1. vyd. Brno: MU, 1996a. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), 2013 [online]. Praha, VÚP (s úpravami k 2013). [cit. 3. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 32093 3.

SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publisher Limited, 2005. ISBN 1-4050-1399-0.

VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

VLČKOVÁ, K. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecním vzdělávání – průřezový výzkum*. Brno: MU, 2010. Dostupné z:
http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf

VLČKOVÁ, K., BRADOVÁ, J. Používání strategií učení se cizímu jazyku a jejich podpora učitelem na základní škole. In *Konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV 2013): Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti, 16.–18. září 2013*. 2013.

VLČKOVÁ, K., ŠVEJDÍKOVÁ, K., HUDEČKOVÁ, I. Psychometrické vlastnosti a schopnost predikce učebních výsledků u dotazníků strategií učení se cizímu jazyku v českém prostředí. In *Konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) 2013*. 2013.

WINKLEROVÁ, B. *Strategie učení se cizímu jazyku: autoevaluační zpráva ZŠ Dolní Kounice: diplomová práce*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.

Základní škola Botičská, 2003 [online]. Praha. [cit. 20. 2. 2015]. Dostupné z:
<http://www.zsboticka.cz/skola>

11 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky 5. – 9. ročníků ZŠ

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele 5. – 9. ročníků ZŠ

Příloha č. 3 – Přiřazení otázek k oblastem napříč seskupenými řečovými dovednostmi a jazykovými prostředky

Příloha č. 4 – Přiřazení otázek z hlediska funkcí strategií v procesu učení se cizímu jazyku a procesu zpracování informací

Příloha č. 5 – Evaluační zpráva pro Lauderovy školy (samostatná příloha)

Příloha č. 6 – Evaluační zpráva pro ZŠ Botičská (samostatná příloha)

Příloha č. 7 – Evaluační zpráva pro učitele 1 Lauderovy školy (samostatná příloha)

Příloha č. 8 – Evaluační zpráva pro učitele 1 ZŠ Botičská (samostatná příloha)

Příloha č. 9 – Evaluační zpráva pro žáka Lauderových škol (samostatná příloha)

Příloha č. 10 – Evaluační zpráva pro žáka ZŠ Botičská (samostatná příloha)